

Gewalt an Schulen

Relevanz der Persönlichkeitsfaktoren von
Lehrpersonen für die schulische Gewaltprävention

Vom Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften der
Universität Hildesheim zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

angenommene Dissertation von Katja Iseli,
geboren am 15. Juni 1979 in Dornach (SO), Schweiz

Gutachter:

Prof. Dr. Werner Greve

Prof. Dr. Christoph Steinebach

Prof. Dr. Norbert Grewe

Tag der Disputation: 24. Juni 2014

Vorwort und Danksagung

Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit (Fachpsychologin SBAP in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung) werde ich immer wieder mit Erzählungen von Klientinnen und Klienten über Gewalterfahrungen in der eigenen Schulzeit konfrontiert. Diese mir berichteten Erfahrungen liegen meist schon Jahre zurück. Aufgrund dieser Erzählungen beschloss ich, zu untersuchen, wie oft und in welcher Form Gewalt an Schulen vorkommt. Weiter interessiert mich, ob es Faktoren gibt, die Gewalt an Schulen begünstigen, beziehungsweise diese verhindern können. Dabei entschloss ich mich, den Fokus auf die Lehrpersonen und insbesondere auf deren Persönlichkeitsfaktoren zu legen.

Ich danke meinem Partner für die Geduld während meines Promotionsverfahrens. Auch danke ich allen jenen, die an meiner Arbeit Anteil nahmen und für einen Austausch zur Verfügung standen.

Ebenso danke ich allen Organisationen, Vereinen und Privatpersonen, die mich bei der Verteilung meines Fragebogens unterstützt haben. Ohne diese Daten wäre meine Dissertation an der Universität Hildesheim nicht umsetzbar gewesen.

Damit ich niemanden vergesse, schliesse ich mit einem herzlichen Dank an alle, die mich in irgendeiner Form begleitet und unterstützt haben. Ohne diesen vielseitigen Support wäre dieses Projekt noch viel schwieriger umzusetzen gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Theoretische Grundlagen	3
1. Definition des Begriff Gewalt unter Schülerinnen und Schüler	3
1.1. Aggressives Verhalten	3
1.1.1. Abschliessende Begriffsdefinition	6
1.2. Deviantes Verhalten und Delinquenz	7
1.2.1. Abschliessende Begriffsdefinition	7
1.3. Gewalt	7
1.3.1. Abschliessende Begriffsdefinition	14
2. Formen der Gewalt	15
2.1. Mobbing	15
2.1.1. Abschliessende Definition	16
2.2. Bullying	16
2.2.1. Abschliessende Definition	19
2.3. Cybermobbing und Cyberbullying	19
2.4. Happy Slapping	21
2.5. School Shooting	22
2.6. Vandalismus	22
2.7. Sexuelle Gewalt	23
2.8. Erpressung und Raub	23
2.9. Spotten, Hänkeln, Foppen	24
3. Das Schweizer Bildungssystem	25
II. Forschungslage	30
4. Aktuelle Forschungsergebnisse	30
4.1. Schlussfolgerung	34
5. Wandel der Forschungsergebnisse	35
5.1. Schlussfolgerung	46
6. Häufigkeit der Vorfälle an Schulen	47
6.1. Schlussfolgerung	56
7. Präventions- und Interventionsmodelle	57
7.1. Schlussfolgerung	63
8. Subjektive Wahrnehmung	63
9. Persönlichkeitsfaktoren	65
9.1. Selbstwert	65
9.1.1. Rosenberg-Self-Esteem-Skala (Morris J. Rosenberg, 1965)	66
9.2. Selbstwirksamkeit	66
9.2.1. Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer (1979)	67
9.3. Burnout	67
9.3.1. Maslach Burnout Inventory (MBI)	68
9.4. Soziale Verantwortung	69
9.4.1. Skala zur sozialen Verantwortung von Werner Bierhoff (2000)	70
9.5. Handlungs- und Lageorientierung	70
9.5.1. HAKEMP Julius Kuhl (1994)	71
III. Empirische Untersuchung	72
10. Datenerhebung	72
11. Beschreibung der Untersuchungsgruppen	73
11.1. Schülerinnen und Schüler	73
11.2. Eltern und Erziehungsberechtigte	75
11.3. Lehrpersonen	77

11.4.	Fachpersonen	79
12.	Gewaltdefinitionen der Studienteilnehmenden	80
12.1.	Schlussfolgerungen	83
13.	Häufigkeit der Gewalterfahrungen	84
14.	Erlebte Gewalt	85
14.1.	Schlussfolgerungen	92
15.	Ausgeübte Gewalt	93
15.1.	Schlussfolgerungen	97
16.	Theorien zur Entstehung von Gewalt	98
16.1.	Schlussfolgerungen	104
17.	Gewaltzunahme	105
17.1.	Schlussfolgerungen	107
18.	Bei wem Hilfe holen	108
18.1.	Schlussfolgerungen	112
19.	Hilfe geholt	112
19.1.	Schlussfolgerungen	117
20.	Als hilfreich erlebte Massnahmen	117
20.1.	Schlussfolgerungen	121
21.	Hilfreiche Interventionen	122
21.1.	Schlussfolgerungen	126
22.	Thematisierung	126
22.1.	Schlussfolgerungen	129
23.	Persönlichkeitsfaktoren	130
24.	Einfluss der Persönlichkeitsfaktoren auf die Gewalterfahrungen	131
24.1.	Schlussfolgerungen	136
25.	Einfluss der Persönlichkeitsfaktoren aufs Unterstützung holen	137
25.1.	Schlussfolgerungen	154
IV.	Gesamtergebnisse und Thesen	157
26.	Hypothesen	157
27.	Diskussion	159
27.1.	Forschungsdesign	159
27.2.	Datenerhebung	161
27.3.	Exkurs: Gesetzlicher Auftrag der Lehrpersonen	168
27.4.	Interventions- und Präventionsmöglichkeiten	169
27.5.	Fazit	173
	Abstract (Deutsch)	176
	Abstract (English)	177
	Literaturverzeichnis	178
	Bibliographie	185
	Anhang	190

Einleitung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine quantitative empirische Arbeit, bei der mittels Onlinefragebogen Lehrpersonen, nicht pädagogisch ausgebildete Fachpersonen, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen sowie Schüler in Bezug auf ihre Erfahrung mit und bezüglich ihrer Einschätzung von Gewalt an Schulen befragt werden. Der regionale Schwerpunkt der Umfrage liegt auf der Nordwestschweiz. Ergänzend werden Lehrpersonen der angrenzenden deutschsprachigen Nachbarländer befragt.

Ziel der Arbeit ist es zu zeigen, welche Funktionen die Lehrpersonen bei der Präventionsarbeit haben und inwiefern die Persönlichkeitsfaktoren einen Einfluss auf die Thematik der Gewalt an Schulen haben. Sie soll einen Überblick über die aktuelle Situation an den Schulen bezüglich des Gewaltaufkommens geben. Ebenfalls sollen subjektive Hypothesen und Erfahrungen zur Gewaltprävention und Gewaltentstehung an Schulen abgefragt werden. Bei den Lehrpersonen werden zusätzlich Persönlichkeitsfaktoren erhoben. Dies um zu überprüfen, ob diese einen Einfluss auf das Gewaltaufkommen in der eigenen Klasse haben und um Ansätze für Interventionen und Präventionsmassnahmen aufzuzeigen.

Der Arbeit liegen folgende Hypothesen zu Grunde:

1. An den Schulen – mit Schwerpunkt auf der 5. bis 9. Klasse der Sekundarstufe I der Schweiz und des angrenzenden deutschsprachigen Auslands, mit Fokus auf der Nordwestschweiz – kommt es zu Fällen von Gewalt an Schulen.
2. Die Einschätzung bezüglich Art und Umfang der Gewalt variiert je nach befragter Gruppe, wobei es sich dabei um Lehrpersonen, nicht pädagogisch ausgebildete Fachpersonen, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler handelt.
3. Die Theorien der befragten Gruppen in Bezug auf Gewaltentstehung, Prävention und Unterstützung bei Gewaltvorkommnissen divergieren untereinander.
4. Die erhobenen Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen beeinflussen deren Haltung und Wahrnehmung von Gewalt im schulischen Kontext.

Im ersten Teil der Arbeit werden Begriffsdefinitionen vorgenommen. Dies ist besonders wichtig, da die Begriffe oft im Alltag anders verwendet werden als in der Fachliteratur. Ausserdem wird das schweizerische Bildungssystem vorgestellt. Bei vielen für diese Studie relevanten Begrifflichkeiten herrscht sogar in der Fachliteratur ein uneinheitliches Begriffsverständnis. Im zweiten Teil der Arbeit wird die Forschungslage aufgezeigt. Dort werden relevante aktuelle Forschungsergebnisse

dargelegt. Ebenso wird auf den Wandel in der Gewaltforschung im schulischen Kontext eingegangen und es werden die vorhandenen Präventions- und Interventionsprogramme besprochen. Weitere wichtige Aspekte wie die subjektive Wahrnehmung sowie die aktuellen Forschungsergebnisse zu den im Fragebogen erhobenen Persönlichkeitsfaktoren werden erörtert. Die Ergebnisse der Datenerhebung werden im dritten Teil, „Empirische Untersuchung“ genannt. Im vierten und letzten Teil werden die Hypothesen abschliessend bearbeitet. Des Weiteren werden die Gesamtergebnisse und Thesen mittels der Diskussion erörtert und dargelegt. Die durch die Studie gewonnenen Erkenntnisse werden mittels eines grafischen Modells visualisiert.

Das Thema Aggression wird in der Psychologie schon lange untersucht. Besonders in der Sozial- und Kriminalpsychologie. Zur Entstehung von Aggression gibt es unterschiedliche theoretische Ansätze. Zu nennen sind dabei sicher Freud (1961), der in den 30er Jahren sein Hydraulik-Modell hatte, sowie Banduras (1979) Theorie des sozialen Lernens. Aber auch die neuronalen und chemischen Einflüsse im Zusammenhang mit Aggression wurden bereits untersucht. Wichtige Erkenntnisse über die Bedeutung des Serotoninspiegels erbrachten beispielsweise Davidson, Putman und Larson (2000). Auch über den Umgang mit Aggressionen wurde schon verschiedentlich geforscht. Toch (1992) zeigt auf, dass Menschen mit geringen sozialen Fähigkeiten eher zu Aggression neigen als jene mit gut entwickelten sozialen Fähigkeiten. Gemäss Aronson, Wilson und Akert (2004) zeigt sich, dass eine erniedrigende soziale Atmosphäre Aggressionen begünstigt. Daher könne es bei der Eindämmung von Aggressionen sinnvoll sein, eine Veränderung dieser Atmosphäre anzustreben. Dies auch, weil weder die Bestrafung von aggressivem Verhalten noch die Idee der Katharsis bisher erfolgreich gewesen seien.

Im Bereich der Schülergewalt wurden ebenfalls einige Forschungsprojekte durchgeführt. Besonders zu erwähnen sind die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs der Bielefelder Universität, die sich seit 1994 mit dem Thema Gewalt an Schulen beschäftigt. Die Ergebnisse wurden in umfangreicher Form von Tillmann, Holler-Norwitzki, Holtappels, Meier und Popp in mehreren Auflagen seit 1999 veröffentlicht. Klewin (2006) untersuchte die Alltagstheorien über Schülergewalt aus der Perspektive von Lehrpersonen und der Schülerschaft. Dan Olweus (1978) führt seit den frühen 1970er Jahren vor allem in Skandinavien systematische Untersuchungen über Gewalt in Schulen durch. Das öffentliche Interesse an Gewalt unter Schulkindern hat seit Ende der 1980er Jahre zugenommen und hat auch durch die School Shootings eine immer grössere mediale Aufmerksamkeit gewonnen.

Das vorliegende Forschungsvorhaben unterscheidet sich insbesondere in folgenden Punkten von den bisherigen Untersuchungen: Es setzt die Lehrpersonen ins Zentrum der Untersuchung. Dabei werden auch fünf Persönlichkeitsfaktoren erhoben, um zu untersuchen, ob diese einen Einfluss auf das Erleben und die Handlungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit schulischer Gewalt haben.

I. Theoretische Grundlagen

1. Definition des Begriff Gewalt unter Schülerinnen und Schüler

Als Erstes werden die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit Gewalt dargelegt. Für die Begriffe Aggression und Gewalt werden in der Fachliteratur unterschiedliche Definitionen verwendet, die sich teilweise überschneiden. Im Folgenden wird eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition des Begriffs Gewalt erarbeitet. Die Autorin legt zuerst dar, was unter aggressivem Verhalten zu verstehen ist, geht dann auf den Begriff des devianten Verhaltens, der Delinquenz sowie schlussendlich auf den Gewaltbegriff ein.

1.1. Aggressives Verhalten

Ein erster Versuch der Begriffsdefinition startet Sachs (2006), der die Wortabstammung aufzeigt: „Das Wort «Aggression» kommt vom lateinischen *aggredi* und heißt «heranschreiten, im Krieg angreifen». Daraus ist über das lateinische *aggressio* das deutsche Lehnwort «Aggression» entstanden“ (Sachs, 2006, S. 13; Hervorhebungen im Original). Aggression und aggressives Verhalten wird gemäss Klewin (2006) synonym verwendet. Der Sammelbegriff Aggression „beschreibt keine fest definierte Klasse von Verhaltensweisen“ (Otten und Mummendey, 2002, S. 199). Allein die Beobachtung, dass eine Person das Eigentum einer anderen Person beschädigt oder einer anderen Person Schmerzen zufügt, genügt nicht, um die beobachtete Handlung als aggressive Taten zu definieren. Dies könnten auch Hilfeleistungen sein. Mit dem Beispiel des Polizisten, der eine Scheibe einschlägt, um den Fahrer zu retten oder der Zahnärztin, die einer Kundin einen Zahn zieht, um diese vor weiteren Schmerzen zu bewahren, wird dies von den Autoren entsprechend verdeutlicht. Gerade in solchen Situationen wird angenommen, dass die betroffene Person implizit oder explizit ihr Einverständnis zum Verhalten des Polizisten oder der Zahnärztin gegeben hat, um das oben genannte Beispiel wieder aufzugreifen.

Eine weitere Definition liefern Baron und Richardson (1994), die den folgenden Aspekt berücksichtigt: „Aggression is any form of behaviour directed toward the goal of harming another living being who is motivated to avoid this treatment” (Baron und Richardson, 1994, S. 7). Bei dieser Definition werden nicht nur das Erleiden von Schmerzen oder materiellem Schaden, sondern auch die Schädigungsabsicht hinter dem Verhalten und die situative Angemessenheit des Verhaltens als Grundlage dafür genommen, um ein Verhalten als aggressiv zu klassifizieren.

Wahl (2009) wählt einen anderen Fokus und legt dar, dass bei der Definition des Aggressionsbegriffs die verschiedenen Typen und Erscheinungsformen von Aggressionen eine wesentliche Rolle spielen. Andere Ansätze betrachten die unterschiedlichen Faktoren, die Aggression auslösen können, als Ausgangspunkt für die Definition. Weiter können auch die Konsequenzen der ausgeübten Aggression als Ausgangspunkt für Definitionsansätze genommen werden. Wahl (2009) zeigt weiter auf, dass auch ein so genanntes dualistisches System zur Begriffsdefinition herangezogen werden kann. Dafür werden „unter anderem [...] folgende Gegenpole vorgeschlagen: offen vs. verdeckt, reaktiv vs. proaktiv, affektiv vs. raubtierhaft, defensiv vs. offensiv, sozialisiert vs. untersozialisiert, impulsiv vs. kontrolliert, feindselig vs. instrumentell, impulsiv vs. geplant“ (Wahl, 2009, S. 8ff.). Bei diesen Angaben beruft sich Wahl auch auf Fegert (2007). Aufgrund der vorhergegangenen Darlegungen definiert Wahl (2009) den Begriff Aggression folgendermassen: „Aggression nennen wir ein Ensemble von aus der Naturgeschichte stammenden bio-psychosozialen Mechanismen, die der Selbstbehauptung oder Durchsetzung gegen andere mit schädigenden Mitteln dienen. Form und Stärke der Aggression werden durch die genetische Ausstattung des Individuums, seine Sozialisation und gesellschaftliche Umstände gestaltet, aktiviert oder gehemmt“ (Wahl, 2009, S. 10). Aggression wird damit als umfassender Begriff verwendet und schliesst Gewalt mit ein.

Fröhlich-Gildhoff, Abler, Gröschner, Isele, Klein, Mordhorst und Steinmetz-Brand (2006) erstellen eine Übersicht über die Ausdrucksformen von aggressivem Verhalten. Sie berufen sich dabei auf die Arbeiten von Vitiello und Stoff (1997) sowie von Petermann, Döpfener und Schmidt (2001).

Ausdrucksform aggressiven Verhaltens	Erläuterungen
feindselig vs. instrumentell	<ul style="list-style-type: none"> • mit dem Ziel, einer Person direkt Schaden zuzufügen • mit dem Ziel, indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen
offen vs. verdeckt	<ul style="list-style-type: none"> • feindselig und trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert (z.B. kämpfen) • versteckt, instrumentell und eher kontrolliert (z.B. stehlen oder Feuer legen)
reaktiv vs. aktiv	<ul style="list-style-type: none"> • als Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation • zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen
körperlich vs. indirekt	<ul style="list-style-type: none"> • in offener, direkter Konfrontation mit dem Opfer • die sozialen Beziehungen einer Person betreffend und manipulierend
affektiv vs. „räuberisch“	<ul style="list-style-type: none"> • unkontrolliert, ungeplant und impulsiv • kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt

Abb. 1: „Verschiedene Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens“ (Fröhlich-Gildoff et al., 2006, S. 16).

Fröhlich-Gildoff et al. (2006) unternehmen mit dieser Übersicht den Versuch, den Begriff Aggression über deren unterschiedliche Ausdrucksformen zu definieren.

Essau und Conradt (2004) bringen eine weitere Aggressionsdefinition ein, die sie relationale Aggression nennen. Sie definieren diese folgendermassen: „Relationale Aggression wird ein Verhalten genannt, durch das andere Schaden nehmen, indem Beziehungen, Freundschaften, Gruppenzugehörigkeit oder ein Gefühl der Akzeptanz zerstört werden oder eine solche Zerstörung angedroht wird“ (Essau & Conradt, 2004, S. 19). Sie berufen sich bei dieser Definition auf Crick und Grotpeter (1995), die sich mit der sozialen Entwicklung von Kindern auseinandergesetzt haben.

Krahé und Greve (2006) legen dar, dass ihrer Auffassung nach aggressives Verhalten verbale, physische und relationale Gewalt beinhaltet. Weiter werde mit aggressivem Verhalten immer das Ziel verfolgt, anderen Personen Schaden zuzufügen. Wie sich zeigt, ist eine allgemeingültige Definition des Begriffes eine Herausforderung. Dies obwohl oder gerade weil es sich um einen weit verbreiteten Begriff handelt. Im Folgenden wird nun aufgezeigt, wie der Begriff in den einzelnen psychologischen Disziplinen und Berufsgattungen umrissen wird.

In der Sozialpsychologie werden verschiedene Klassifikationen des aggressiven Verhaltens diskutiert. Buss (1961) unterscheidet zwischen direktem und indirektem aggressiven Verhalten. Dieses kann körperlich, verbal, aktiv oder auch passiv sein. Feshbach (1970) geht in seiner Kategorisierung weiter und macht einen Unterschied bezüglich der Frage, ob das aggressive Verhalten feindselig oder eher instrumenteller Natur ist. Bei der feindseligen Aggression liegt das primäre Ziel des Verhaltens darin, jemandem Schaden zuzufügen. Bei der instrumentellen Aggression wird das aggressive Verhalten dazu eingesetzt, ein von der Täterschaft positiv bewertetes Ziel, wie beispiels-

weise Macht, Status oder Reichtümer, zu erwerben. Dies bedeutet, dass der Schaden, der einem Opfer widerfährt, eine Sekundärfolge des aggressiven Verhaltens ist und nicht primäres Ziel der Täterschaft. Zillmann (1979) legt den Fokus seiner Definition auf den interaktiven Kontext des aggressiven Verhaltens. Er unterscheidet zwischen defensivem aggressivem Verhalten und offensivem aggressivem Verhalten. Als weitere mögliche Kategorien nennt er das unprovokierte aggressive Verhalten gegenüber dem provozierten aggressiven Verhalten.

Die Psychiatrie beschäftigt sich gemäss Wahl (2009) ebenfalls mit aggressivem Verhalten und mit Gewalt und verwendet dazu ihre eigene Definition. Zur Spezifizierung werden verschiedene Diagnoseinstrumente und Klassifikationen verwendet. Das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) der American Psychiatric Association (2013) kennt die Bezeichnung „antisoziales Persönlichkeitsstörung (APS)“ (Wahl, 2009, S. 9). Früher sei dieses Syndrom „*Psychopathie*“ (Wahl, 2009, S.9; Hervorhebung im Original) genannt worden. Darunter verstand man „eine misslungene Anpassung an die Umwelt“ (Wahl, 2009, S. 9). Heute werden Personen mit dem APS-Syndrom als „gewissenlos, skrupellos, unverantwortlich, apathisch gegenüber anderen, andere tadelnd, manipulativ, kommandierend, kaltblütig, soziale Verpflichtungen missachtend usw.“ beschrieben (Wahl, 2009, S. 9). In Dillings, Mombours und Schmidts (2011) International Classification of Diseases (ICD-10) werden Krankheiten klassifiziert. Dort wird das oben beschriebene Syndrom „als *dissoziale Persönlichkeitsstörung* gelistet“ (Wahl, 2009, S. 9; Hervorhebung im Original). Bei psychiatrischen Forschungen wird ein Diagnoseinstrument verwendet, das nicht nur das Verhalten beschreibt, wie das beim ICD-10 von Dilling et al. (2011) und dem DSM-5 der American Psychiatric Association (2013) geschieht, sondern auch „emotionale Aspekte, schwache Verhaltenskontrolle, die Unfähigkeit zur Reue, der Einsatz von Charme, Einschüchterung oder notfalls Gewalt“ (Wahl, 2009, S. 9) berücksichtigt. Dieses Instrument nennt sich „*Hare Psychopathy Checklist – Revised (PCL-R)*“ (Wahl, 2009, S. 9; Hervorhebung im Original). Da diese Diagnose- und Kategorisierungsinstrumente, wie oben beschrieben, in ihrer Definierung voneinander abweichen, gibt es bei der Beurteilung der jeweils beobachteten Personen keine einheitliche Klassifizierung darüber, ob die jeweiligen Personen an einem Syndrom mit aggressiven Auffälligkeiten leiden.

1.1.1. Abschliessende Begriffsdefinition

Da es für den Begriff des aggressiven Verhaltens in der Fachliteratur keine eindeutige Definition gibt, wird im Folgenden die für diese Arbeit geltende Definition vorgestellt, die sich an die Definition von Fröhlich-Gildoff et al. (2006) anlehnt. Unter aggressivem Verhalten wird ein Überbegriff verstanden, der verschiedenen Formen des aggressiven Handelns beinhaltet. Diese können, wie von Fröhlich-Gildoff et al. (2006) dargelegt, feindselig, instrumentell, offen, verdeckt, reaktiv, aktiv,

körperlich, indirekt, affektiv oder räuberisch sein. Aggressives Verhalten, so wie es in dieser Arbeit verstanden wird, setzt eine schädigende Absicht voraus.

1.2. Deviantes Verhalten und Delinquenz

Die Begriffe Deviantes Verhalten und Delinquenz finden im Zusammenhang mit Gewalt ebenfalls öfters Verwendung und werden daher im Folgenden definiert. Insbesondere im Zusammenhang mit Schulgewaltforschung und Sozialpädagogik finden die Begriffe Deviantes Verhalten wie auch Delinquenz Anwendung, wie Melzer, Schubarth und Ehringer (2011) darlegen. Mit beiden Termini werden Verhaltensweisen beschrieben, die von der Norm abweichen. Dies inkludiert, dass es sich um ein sehr breites Feld von Verhaltensweisen handelt. Mit delinquenten Verhaltensweisen sind jene gemeint, die mit einer Übertretung von gesetzlichen Regeln verbunden sind und daher juristische Strafverfolgung nach sich ziehen, so Melzer et al. (2011).

Baier (2008) wählt einen anderen Ansatz und subsumiert unter dem Begriff des devianten oder auch dissozialen Verhaltens bei Jugendlichen jegliche Verhaltensform, die nicht den gesellschaftlichen Anforderungen entspricht. Solches Verhalten ist weit verbreitet und umfasst auch kleinere Delikte im Bereich der Sachbeschädigung. Baier (2008) nennt dazu Beispiele wie „die zerstörte Telefonzelle, der aufgeschlitzte Sitz im Zug, die eingeworfene Scheibe oder das gesprühte Graffiti“ (Baier, 2008, S. 53). Weiter zeigt der Autor auf, dass jedoch auch mit diesen, für sich genommen eher kleineren Delikten der Gesellschaft namhafte Kosten erwachsen. Er legt dar, dass in Deutschland, gemäss Schätzung des Deutschen Städtetags, „allein Graffitis jährliche Kosten in Höhe von 200 Mio. Euro verursachen“ (Baier, 2008, S. 53).

1.2.1. Abschliessende Begriffsdefinition

Diese Arbeit grenzt deviantes Handeln klar von gewalttätigen oder aggressiven Handlungen ab, bei denen Personen oder Tiere zu Schaden kommen. Dies bedeutet, dass bei deviantem Verhalten nicht lebende Dinge das Ziel der Schädigung sind. Weiter kann unangepasstes Verhalten damit gemeint sein, dass nicht im Zusammenhang mit physischer Gewalt steht. Unter delinquentes Verhalten fallen jene devianten Verhaltensweisen, die eine strafrechtliche Verfolgung inkludieren.

1.3. Gewalt

Da nun die dem Themenkreis Gewalt zugehörigen Begriffe definiert sind, wird im Folgenden der Gewaltbegriff selbst umrissen. Als Erstes wird die Herkunft des Wortes beleuchtet. Der Begriff Gewalt geht gemäss Wahl (2009) auf das indogermanische Wort *val* zurück. Dieses hat die Verb-

formen *giwaltan* und *waldan*, was Herrschaft oder Verfügungsmacht bedeutet. Der heutige Gewaltbegriff umfasst mehrere Begriffslinien. Zum einen die der direkten und persönlichen Gewalt, mit den lateinischen Wurzeln *vis*, *violentia*. Im Englischen entspricht dies dem Begriff *violence*. Zum anderen die institutionell legitimierte Gewalt, die auf den lateinischen Begriff *potestas* zurückgeht. Dies wird in der englischen Sprache mit dem Begriff *power* gleichgesetzt. Sachs (2006) zeigt eine leicht abweichende Definition der Begriffsherkunft auf: „[...] das Wort «Gewalt» wird vom indogermanischen *ual-dh*-(stark sein) abgeleitet, woraus das althochdeutsche *waltan* und daraus *giwalt* entstanden. Das bedeutet «stark sein, beherrschen»“ (Sachs, 2006, S. 13; Hervorhebungen im Original). Daraus gehe „unter anderem *valere* (lateinisch «stark sein»), *Valuta* (Währungsgeld), *Anwalt*, Verwalter, Verwaltungsrat (Sachs, 2006, S. 13; Hervorhebungen im Original) hervor.

Melzer et al. (2011) zeigen auf, dass der Gewaltbegriff nicht zwischen positiven und negativen Ausdrücken unterscheidet. „Er kann sowohl die rohen gegen Sitte und Recht verstoßende Einwirkung auf Personen (lat.: *violentia*) als auch Durchsetzungsvermögen in Macht- und Herrschaftsbeziehung (lat.: *potestas*) bedeuten“ (Melzer et al., 2011, S. 51). Sie sehen Gewalt als einen schillernen und vieldeutigen Begriff. Sie legen dar, dass es „weder im Recht noch in der Wissenschaft [...] einen umfassenden Konsens über den Begriff Gewalt“ (Melzer et al., 2011, S. 44) gebe. Weiter zeigen sie auf, dass insbesondere in der deutschen Sprache der Begriff Gewalt mehrsinnig ist und ganz unterschiedliche Bedeutung haben kann. Dies wird mit der folgenden Grafik verdeutlicht:

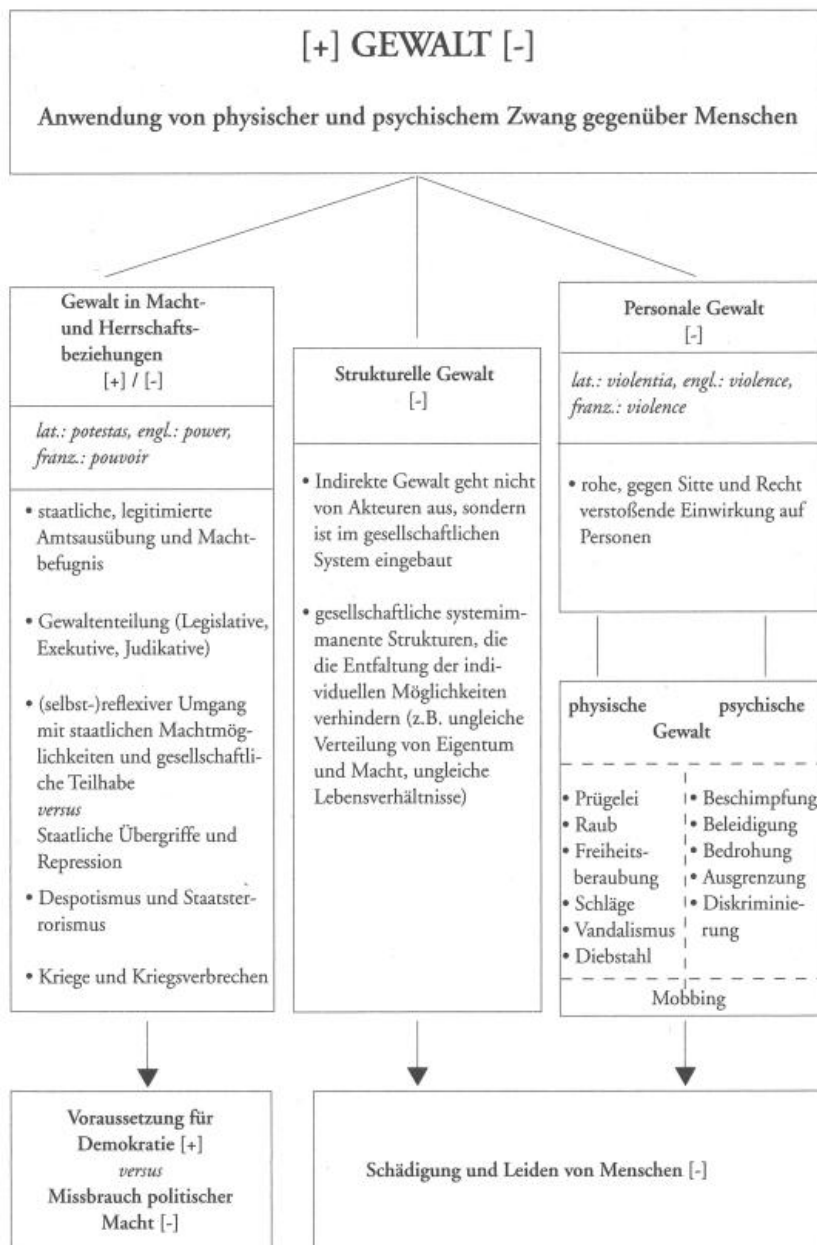


Abb. 2: „Dimensionen des Gewaltbegriffs“ (Melzer et al., 2011, S. 53).

Den Gewaltbegriff mit diesem Modell zu analysieren, eignet sich gemäss Melzer et al. (2011) besonders, weil „eine Analyse auf der personalen, interaktionellen, institutionellen und makrosozialen Ebenen am ehesten gewährleistet (Melzer et al., 2011, S. 80) ist. Als weiteres Argument für dieses Definitionsmodell führen die Autoren an, dass es dem vielschichtigen Entstehungskontext gerecht wird. Der soziale Hintergrund, in dem sich die Individuen bewegen, ebenso aber auch die Etikettierungen, mit denen sie konfrontiert werden, können die Entwicklung der Kinder in Bezug auf Gewalt beeinflussen. Daher ist es angebracht, wie Melzer et al. (2011) darlegen, dass die Lehrpersonen die Veränderungen ihrer Schülerinnen und Schüler beobachten und ihnen mit ehrlichem Interesse nachgehen. Wenn dies ohne Zuschreibungen geschieht, besteht die gute Möglichkeit, dass Kinder und Jugendlichen sich positiv entwickeln können, so Melzer et al. (2011). Die Autoren

zeigen weiter auf, dass es Konzepte – insbesondere im Bereich der personellen Gewalt – gibt, die zwischen der Täter- und Opferperspektive unterscheiden. Dies sei sinnvoll, da diese beiden Parteien oft ein unterschiedliches Verständnis von Gewalt haben. Jedoch sei „für die Bestimmung von Gewalt ausreichend, wenn das Opfer eine auf Schädigung ausgerichtete Absicht des Täters wahrnimmt“ (Melzer et al., 2011, S. 44). Neben der Uneinigkeit in den juristischen und wissenschaftlichen Definitionen herrscht auch im öffentlichen Diskurs keine Einheit über die Definition. Osgood, Suci und Tannenbaum (1957) konnten bei ihrer empirischen Untersuchung festhalten, dass der Gewaltbegriff negativ etikettiert ist. Sie haben ihre Befragung in westlichen Demokratien durchgeführt. Gemäss Osgood et al. (1957) sei anzunehmen, dass es jedoch kulturspezifische Unterschiede im Gewaltverständnis gebe. Diese Annahme konnte Gottschalch (1997) mittels seiner Untersuchungen bekräftigen, da er aufzeigen konnte, dass historisch betrachtet Gewalt auch schon positiv konnotiert war.

Scheithauer und Petermann (2004) teilen die Annahme eines positiven Gewaltverständnisses nicht. Sie schreiben, zusammenfassend könne gesagt werden, dass unter Gewalt eine massive Form von aggressivem Verhalten verstanden wird. Scheithauer und Petermann (2004) vertreten die Position, dass sich „personale Gewalt auf aktive Handlungsvollzüge bezieht, die zu einer effektiven Schädigung von Personen oder Dingen führen und bei der in der Regel ein Ungleichgewicht der Kräfte (z.B. von zwei Personen) vorliegt“ (Scheithauer & Petermann, 2004, S. 369). Hierzu ergänzt Guggenbühl (2011), dass Gewalt als eine Durchsetzung des individuellen Willens oder der eigenen Macht mittels Körpereinsatzes definiert werden kann. Dabei werde in Kauf genommen, dass ein anderes Individuum verletzt wird. Bei einer Ausweitung des Begriffes würden auch die Androhung von Gewalt oder auch verbale Beleidigungen, so genannte Verbalinjurien, unter den Gewaltbegriff fallen. Guggenbühl (2011) ergänzt weiter, dass die Anzahl der Gewaltvorfälle mit der Breite der Begriffsdefinition steigt.

Imbusch (2002) sucht den Zugang zu einer umfassenden Gewaltdefinition über die unterschiedlichen Bedeutungsebenen. Gemäss Wahl (2009) beschäftigt er sich dabei „mit den klassischen Fragen: wer, was, wie, wem, warum, wozu, weshalb?“ (Wahl, 2009, S. 12). Imbusch (2002) unterscheidet somit „zwischen den Akteuren/Tätern, den Gewaltphänomenen wie Verletzungen, der Art der Gewaltausübung, den Opfern, den Ursachen, Gründen, Zielen, Motiven und *Rechtfertigungsmustern*“ (Imbusch, 2002, S. 34ff.; Hervorhebung im Original). Weiter differenziert er mehrere Dimensionen der Gewalt, nämlich „direkte physische Gewalt [...], psychische Gewalt [...], institutionelle Gewalt [...], strukturelle Gewalt [...], kulturelle Gewalt [...], symbolische Gewalt [...], ritualisierte Gewalt“ (Imbusch, 2002, S. 37ff.). Weiter warnt Imbusch (2002) davor, in eine der sechs Definiti-

onsfallen zu tappen. Dies seien jene, die im Zusammenhang mit Umdeutung, Skandalisierung, Moralisieren, Normalisieren, Reduzierung und mit dem inflationären Wahrnehmen und Beschreiben von Gewalt einhergehen. Unter der Umdeutungsfalle wird verstanden, dass Gewalt ein rein individuelles und pathologisches Problem ist, bei dessen Definition die Existenz komplexer und sozialer Beeinflussungsfaktoren negiert wird. Mit der Skandalisierungsfalle wird das Phänomen beschrieben, bei dem ein spektakuläres und reisserisches Vokabular verwendet wird, um entsprechende Vorkommnisse, insbesondere in den Medien, darzustellen. Unter der Inflationsfalle wird verstanden, dass die Gefahr besteht, dass in allen Alltagsbereichen Gewalthandlungen gesehen werden. Die Moralisierungsfalle zeigt auf, dass speziell bei der Betroffenheitsdiskussion eine simple Täter-Opfer und Gut-Böse-Einteilung den komplexen Faktoren, die zu Gewalttaten führen, nicht gerecht werden. Ebenso ist der Ansatz, Gewalt als etwas Normales und Natürliches anzusehen, ungeeignet für eine fundierte Gewaltdiskussion. Dieses Vorgehen wird mit der Normalisierungsfalle beschrieben. Ebenso ist die Reduktionsfalle, womit die Tendenz gemeint ist, zu stark vereinfachte Erklärungen heranzuziehen, nicht geeignet, um sich differenziert mit dem Thema Gewalt auseinanderzusetzen. Wahl (2009) fügt den von Imbusch (2002) erarbeiteten Definitionsfällen die „Falle der Biophobie“ (Wahl, 2009, S. 13; Hervorhebung im Original) hinzu. Damit ist gemeint, dass die biopsychischen Grundlagen aberkannt und dafür die sozialen Faktoren als alleinige Erklärung für Gewaltvorkommnisse herangezogen werden. Dies zeigt, wie umfassend der Begriff verstanden werden kann und wie herausfordernd eine allgemeingültige Begriffsdefinition ist.

Klewin (2006) legt die Schwierigkeiten rund um die Begriffsdefinition folgendermassen dar: Der Gewaltbegriff wird in der Alltagssprache verwendet und ist somit kein rein wissenschaftlicher Begriff. Er ist jedoch klar negativ besetzt. Böttger (1997) definiert Gewalt als „*die intentionale Ausübung physischer Stärke durch Menschen, die sich unmittelbar oder mittelbar gegen andere Mitglieder der Gesellschaft richtet, sowie die ernsthafte Androhung eines solchen physischen Krafteinsatzes, die sich auf den Rahmen einer sozialen Interaktion beschränkt*“ (Böttger, 1997, S. 158; Hervorhebung im Original). Dem gegenüber steht Galtung (1975) sehr umfassende Definition der Gewalt: „*Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung*“ (Galtung, 1975, S. 9; Hervorhebung im Original). Es war auch Galtung (1975), der den Begriff und das Konzept der strukturellen Gewalt einführte. Die meisten vorliegenden Studien wehren sich gemäss Klewin (2006) gegen eine allumfassende Begriffsdefinition von Gewalt. Sie schlägt deshalb vor, Gewalt als „bewusst beabsichtigte Schädigung, die von einer oder mehreren Personen ausgeht und einer bzw. mehreren anderen Personen oder Sachen zugefügt wird“ (Klewin, 2006, S. 13) zu definieren. Lamnek (2001) postuliert, dass abweichendes, somit deviantes Verhalten auch als Gewalt angesehen werden kann. Sachs (2006) zeigt auf, dass im Alltag der Ge-

waltbegriff nicht klar vom Aggressionsbegriff getrennt werden kann. Er vertritt ebenfalls die Meinung, dass ein enger Gewaltbegriff zutreffend sei und definiert Gewalt als „eine schwere körperliche Schädigung einer anderen Person“ (Sachs, 2006, S. 13). Gemäss Honig (1985) sind bei der Definition, ob eine Handlung als gewalttätig eingestuft werden muss, der soziale Interpretationsrahmen sowie das aktuelle normative Verständnis wichtige Komponenten. Peters (1995) erläutert diese Aussage damit, dass in den 50er Jahren tolerierte Auseinandersetzungen zwischen jungen Männern heute als Schlägereien bezeichnet und nicht mehr als der Norm entsprechende Handlungen akzeptiert werden. Dies zeigt, wie das gesellschaftliche Verständnis eine Begriffsdefinition beeinflusst. Daher ist Heweras (2010) Versuch einer Begriffsdefinition aus der Perspektive der Sozialwissenschaft spannend. Hewera (2010) legt dar, dass folgende Unterteilungen „in der sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung“ (Hewera, 2010, S. 245) vorgenommen werden sollten:

- „1. physische Gewalt
2. psychische Gewalt
3. Schädigung durch Unterlassung
4. institutionelle Gewalt
5. strukturelle Gewalt
6. kulturelle und symbolische Gewalt“ (Hewera, 2010, S. 245).

Melzer et al. (2011) konzentrieren sich bei ihrer Definition auf die Kinder und unterscheiden folgende vier Formen von Gewalt gegen Kinder. Als Erstes führen sie körperliche Misshandlungen an. Darunter kumulieren sie sowohl Schläge sowie weitere gewaltsame Handlungen, bei denen den Kindern eine physische Schädigung zugefügt wird. Als weitere Kategorie wird die Gruppe der psychischen Misshandlungen angeführt. Darunter werden alle „Verhaltensweisen zusammengefasst, die Kinder ängstigen, ihnen Gefühle des Abgelehntseins oder der eigenen Wertlosigkeit vermitteln und sie dadurch in ihrer psychischen und körperlichen Entwicklung beeinträchtigen“ (Melzer et al., 2011, S. 49). Dies sei auch jene Kategorie, die am schwierigsten zu fassen sei, da keine offensichtlichen Wunden hinterlassen werden. Als Nächstes führen sie den Bereich der sexuellen Missbräuche an. Darunter wird die Instrumentalisierung der Minderjährigen zur Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse Erwachsener verstanden. Als Letztes wird der Themenkreis der Vernachlässigung aufgeführt. Dies sei, gemäss Melzer et al (2011), eine Form der Gewalt, der die Kinder besonders ausgeliefert sind. Darunter wird verstanden, dass Kinder unzureichend „ernährt, gepflegt, gefördert, gesundheitlich versorgt, beaufsichtigt oder vor Gefahren geschützt werden“ (Melzer et al., 2011, S. 49). Vernachlässigung kann in physischer oder auch in psychischer Form vorkommen. Dies bedeutet in diesem Zusammenhang, dass unterschieden wird, ob die Vernachlässigung psychische oder physische Folgen für die betroffenen Minderjährigen hat.

Wahl (2009) lehnt sich an die gesetzlichen Grundlagen an und zeigt auf, dass das Strafrecht eine „möglichst eindeutige Definition aggressiver Akte“ (Wahl, 2009, S. 6) präferiert. Abschliessend bemerkt er, dass die Wissenschaft, die das Thema Gewalt und Aggression untersucht, „ein breiteres Spektrum an Begriffsbestimmungen“ (Wahl, 2009, S. 6) bevorzuge. Die breite wissenschaftliche Begriffsdefinition sei auf folgende drei Aspekte zurückzuführen: auf das „*weite Spektrum von Phänomenen*“, auf „*unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven*“ (Wahl, 2009, S. 6ff.; Hervorhebungen im Original) sowie auf das Durchdringen komplexer „Schichten von *sozialen Konstruktionen*“ (Wahl, 2009, S. 6ff.; Hervorhebungen im Original). Diese Feststellung von Wahl (2009) lässt sich bezüglich der Vielfalt der möglichen Begriffsdefinitionen im wissenschaftlichen Kontext absolut bestätigen. Die hier vorgestellten Ansätze zeigen lediglich einen kleinen Ausschnitt, sind aber so gewählt, dass sie die Vielfalt der Gesichtspunkte umreissen.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit Gewalt immer wieder auftritt, ist die Genderfrage. Auf diese Unterschiede der geschlechtsspezifischen Gewaltformen von Jugendlichen wird hier nicht vertieft eingegangen, da sie für die vorliegende Arbeit nicht von grosser Bedeutung sind. Ein paar Eckdaten und grundsätzliche theoretische Überlegungen werden trotzdem dargelegt, da zu erwarten ist, dass die Thematik der weiblichen Jugendgewalt in den nächsten Jahren zunehmen wird und dies ein spannendes Forschungsgebiet darstellen könnte.

Robertz und Wickenhäuser (2010) legen dar, dass Mädchen immer noch weniger Gewaltdelikte begehen als Knaben. Allerdings nehme die Zahl der von weiblichen Personen ausgeführten Delikte erheblich zu. Gemäss Robertz und Wickenhäuser (2010) werde „knapp jede fünfte Körperverletzung und jede zehnte Straftat gegen das Leben von einem Mädchen oder einer jungen Frau bis 21 Jahren begangen“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 158). Frappant sei, so Robertz und Wickenhäuser (2010), dass bei weiblichen Personen bis 18 Jahren der „Anteil sogar noch um einige Prozent höher“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 159) liege. Weiter vertreten die Autoren die Meinung, dass es unwahrscheinlich sei, dass die Anzeigebereitschaft lediglich gegenüber Frauen gestiegen ist. Daher nehmen sie an, dass tatsächlich mehr Frauen gewalttätiges Verhalten zeigen.

Exemplarisch für den Umgang mit genderspezifischer Gewalt seien hier Steffes-enns (2010) Überlegungen dargelegt, da sie einen Zusammenzug der am häufigsten auftretenden Forschungsmeinung darstellen und da sie selbst auch Erfahrung in der praktischen Arbeit mit gewaltbereiten jungen Frauen vorweisen kann. Steffes-enn (2010) zeigt in ihrem Referat „Gewalttätige Mädchen“ an der Fachtagung des Schweizerischen Instituts für Gewaltein-schätzung (sifg), „Erscheinungsformen von Jugendgewalt“ am 7. Juli 2010 in Zürich, ein paar Grundsätze im Umgang mit geschlechtsspe-

zifischer Gewalt auf. Sie hält eine Distanzierung vom verbreiteten Bild der Frau als Opfer und des Mannes als Täter bei Gewalttaten sowie die Thematisierung des Verständnisses von Weiblichkeit und Männlichkeit im Zusammenhang mit jugendlicher Gewalt im Kontext der Genderthematik für sinnvoll. Weiter sollte die Findung der weiblichen und männlichen Jugendlichen in ihre Rolle und in die damit verbundenen Erwartungen und Konflikte aufgegriffen und thematisiert werden. Aus diesen Diskursen könnten dann andere, sozial passende Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Dies mit dem Zweck, Überforderungssituationen zu vermeiden beziehungsweise alternativ damit umgehen zu lernen. Die grossen und teilweise widersprüchlichen geschlechtsspezifischen Rollenmodelle sollten als Chance gesehen werden (vgl. Steffes-enn, 2010, S. 5, unveröffentlichtes Manuskript).

1.3.1. Abschliessende Begriffsdefinition

Auch beim Begriff Gewalt ist eine eindeutige Definition anhand der Fachliteratur schwierig. Gewalt wird in der vorliegenden Arbeit umfassend verstanden und kann verschiedene Ausdrucksformen annehmen. Sie kann, wie Hewera (2010) darlegt, physisch, psychisch, schädigend durch Unterlassung, institutionell, strukturell sowie kulturell und symbolisch sein. Gewalt ist ein negativ besetzter Begriff und impliziert, dass sie eingesetzt wird, um jemandem bewusst eine Schädigung zuzuführen. Der Auslöser für einen Gewaltakt muss nicht negativ sein. Er kann durchaus darauf begründet sein, sich selbst oder andere vor Schaden zu beschützen.

Weshalb auf eine vertiefte Auseinandersetzung bezüglich der Differenzierung geschlechtsspezifischer Gewalt eingegangen wird, wurde dargelegt. Die Überlegungen von Steffes-enn (2010) sind spannend und entsprechen grundsätzlich dem umfassenden Gewalt- und Präventionsverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Die Thematik der Prävention und Intervention wird im entsprechenden Kapitel noch vertieft dargelegt.

Da der Gewaltbegriff nun ausführlich umrissen ist, werden im Folgenden die wichtigsten Gewaltformen und verwendeten Begriffe definiert. Dies ist besonders wichtig, da auch in der Fachliteratur diesbezüglich eine gewisse Uneinigkeit besteht. Bei Bezeichnungen beziehungsweise Definitionen, die voneinander abweichende Auslegungen aufweisen, wurde jeweils abschliessend eine für diese Arbeit gültige Definition formuliert.

2. Formen der Gewalt

Der Fokus bei der Darlegung der unterschiedlichen Gewaltformen liegt auf den Gewaltarten, die an der Schule ausgeübt werden. Begonnen wird mit den Begrifflichkeiten rund um Mobbing. Anschliessend werden weitere im schulischen Kontext auftretende Gewaltformen kurz besprochen. Dies deshalb, weil dem verwendeten Fragebogen ein umfassendes Gewaltverständnis zugrunde liegt und weil durch die Klärung verwandter Begriffe eine grössere Trennschärfe bei den zentralen und in der Fachliteratur oft unscharf dargelegten Begriffen zu erreichen ist.

2.1. Mobbing

Gemäss Sachs (2006) kommt der Begriff Mobbing „aus dem Englischen und bedeute «über etwas herfallen», «sich auf etwas stürzen»; «the mob» heisst «der Pöbel»“ (Sachs, 2006, S. 70; Hervorhebung im Original). Weiter legt der Autor dar, dass der Begriff seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum auftauche. Schiller-Stutz (2010) erklärt, dass der schwedische Arzt Peter Paul Heinemann als Begründer der Mobbingforschung gelte. Olweus (2008), der als Erster gross angelegte Forschungsprojekte in norwegischen Schulen durchführte, definiert Mobbing folgendermassen: *„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“* (Olweus, 2008, S. 22; Hervorhebung im Original). Eine negative Handlung liegt gemäss Olweus (2008) dann vor, wenn eine Person eine andere Person vorsätzlich verletzt oder ihr Unannehmlichkeiten zufügt. Krahé (2007), der den Aspekt des Machtgefälles hinzufügt und Mobbing als Handlungen, die unter Erwachsenen am Arbeitsplatz vorkommen, definiert, versteht unter Mobbing Folgendes: „Aggressives Verhalten gegen andere, die weniger Macht haben und sich nicht wirksam verteidigen können, typischerweise am Arbeitsplatz“ (Krahé, 2007, S. 289). Schäfer und Herpell (2010) zeigen auf, dass es ihrer Meinung nach bei Mobbing immer um Machtdemonstrationen und um die Demonstrierung von Überlegenheit geht. Dies sei auch einer der Gründe, weshalb Mobbing besonders in einem hierarchisch organisierten sowie klar strukturierten Umfeld vorkomme. Weiter zeigen sie auf, dass bei Mobbing die Ausgrenzung eines einzelnen Opfers mittels aggressiven Verhaltens das Ziel sei. Sie legen die Folgen von solchen Verhalten folgendermassen dar: „Das Verhängnisvolle daran: Täter, die ein potenzielles Opfer erkannt haben, attackieren es systematisch und bringen es in eine Position, aus der es sich kaum mehr befreien kann“ (Schäfer & Herpell, 2010, S. 63). Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) beschäftigen sich in ihrer Studie mit den verschiedenen Rollen der an Mobbing beteiligten Individuen. Dabei kommen sie zum Schluss, dass die Mobbingopfer eine Rolle zugeteilt bekommen, aus der sie sich alleine nicht mehr befreien können und die gleichzeitig die Grundlage

für immer weitere Viktimisierungen bildet. Gemäss Schiller-Stutz (2010), aber auch gemäss Schärfer und Herpell (2010) sowie Olweus (2008) werden Mobbingopfer „über organisatorische Massnahmen“ (Schiller-Stutz, 2010, S. 24) angegangen. Darunter wird verstanden, dass Handlungen der Person immer wieder und ohne objektive Begründung in Frage gestellt werden. Weitere typische Mobbinghandlungen seien die soziale Isolation der Opfer. Ebenso gehören Attacken auf deren Privatleben und persönliche Einstellung zum Mobbinginventar der Täterschaft. Auch die Verbreitung von Gerüchten wie auch die „Androhung oder Ausübung körperlicher Gewalt und/oder sexueller Belästigung“ (Schiller-Stutz, 2010, S. 24ff.) zählen zum verbreiteten Mobbingrepertoire.

2.1.1. Abschliessende Definition

Die Autorin erachtet eine klare Trennung zwischen Mobbing im Kontext der Berufstätigkeit und Bullying im schulischen Kontext unter Schülerinnen und Schülern, wie es von einigen Autoren vorgeschlagen und im Kapitel zum Thema Bullying besprochen wird, grundsätzlich als angebracht. Sinnvoll wäre daher, den Begriff Mobbing für eine systematische, gezielte und wiederkehrende Ausgrenzung von einzelnen Personen im Berufsalltag zu verwenden und Bullying für entsprechende Vorfälle im Schulalltag unter Schülerinnen und Schülern. Wie die obigen Definitionen von Mobbing zeigen, ist diese Unterscheidung in der Fachliteratur nicht überall gewährleistet. Da im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie eine Datenerhebung in der Deutschschweiz sowie im angrenzenden deutschsprachigen Ausland vorgenommen wird und dort der Begriff Bullying lediglich unter entsprechend ausgebildeten Fachpersonen verbreitet ist, werden in dieser Arbeit die Begriffe Mobbing und Bullying synonym verwendet. Dies geschieht auch deshalb, weil in vielen Studien im deutschsprachigen Raum im schulischen Kontext von Mobbing und nicht von Bullying gesprochen wird.

Dieser Arbeit liegt entsprechend die folgende Definition zugrunde: Unter Mobbing werden gezielte negative Handlungen verstanden, die über längere Zeit und systematisch einer schwächeren Person zugefügt werden. Diese Übergriffe werden oft von mehreren Personen ausgeübt und von anderen geduldet. Das Ziel solcher Attacken ist die Schädigung und Isolation des Opfers. Einmalige, zufällige negative Handlungen oder Übergriffe, die unter gleichstarken Personen ausgeübt werden, zählen somit nicht zu Mobbingakten.

2.2. Bullying

Krahé (2007) verwendet den Begriff Bullying für Mobbing an der Schule unter Schülerinnen und Schülern und definiert es folgendermassen: „Aggressives Verhalten von Schülern (»bullies«) gegen schwächere Mitschüler, die sich nicht wirksam verteidigen können“ (Krahé, 2007, S. 289). Randeg-

ger und Wyss (2009a) verstehen unter Bullying gezielte aggressive Handlungen, wobei die Androhung oder der Einsatz von körperlicher Gewalt eine wesentliche Rolle spielt, um die Opfer zu peinigen und zu isolieren. Klewin (2006) legt dar, dass Bullying sowohl psychische wie auch körperliche Gewalt beinhaltet. Bis vor einigen Jahren galt der Begriff Mobbing vorwiegend für die Arbeitswelt und Bullying für die entsprechenden Vorfälle in der Schule unter Schülerinnen und Schülern. In der Fachliteratur werden diese Begriffe immer öfters gleichgesetzt. Hayer und Scheithauer (2008) hingegen vertreten die Meinung, dass Bullying klar vom Mobbing abgegrenzt werden muss. Mobbing beschreiben sie als einen Begriff „aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, der das dauerhafte und zielgerichtete Belästigen von Erwachsenen an ihrem Arbeitsplatz meint und sich damit auf einen anderen Handlungskontext bezieht“ (Hayer & Scheithaus, 2008, S. 38). Sie berufen sich bei dieser Aussage auf Zapf (1999). Weiter legen Hayer und Scheithaus (2008) dar, dass der Wortstamm Mob von Mobbing darauf schliessen lasse, dass eine Gruppe von Tätern aktiv sei, während dies beim Bullying nicht immer gegeben sei. Die Autoren betonen, dass Bullying unbedingt von so genannten Tobspielen, die sie „rough-and-tumble-play“ nennen, (Hayer & Scheithauauer, 2008, S. 38) zu unterscheiden seien. Auch bei „Necken in Form von freundschaftlich gemeinten Hänseleien („teasing“) sowie [bei] Zurückweisung durch Gleichaltrige („peer rejection“) auf der Basis von Popularitäturteilen“ (Hayer & Scheithauauer, 2008, S. 38) sei es für die Prävention und Intervention wichtig, dass dies nicht mit Bullying-Attacken verwechselt werde. Bei dieser Aufzählung verweisen sie auch auf die Übersichtsarbeit von Scheithauer, Hayer und Petermann (2003). Schlägereien zwischen fast gleichstarken Schülerinnen und Schülern sowie einmalige Attacken sollten gemäss obiger Definition ebenfalls nicht zum Bullying gezählt werden. Hayer und Scheithauer (2008) lehnen sich bei ihrer Definition der Bullyingdynamik an die Arbeit von Alsaker (2004) an. Demnach sei der erste Schritt immer die Erniedrigung des Opfers. Dies könne mit physischen, verbalen oder auch relationalen Massnahmen geschehen. Die Taten hätten immer negative Auswirkungen auf die psychische Stabilität des Opfers. Das Opfer werde sich zunehmend hilfloser und isolierter fühlen. Das passive Aushalten der Situation durch das Opfer selbst wie auch der Aussenstehenden sei daher auch ein typisches Merkmal von Bullying. Ebenso sei festzustellen, dass Bullying den Täterinnen und Tätern nicht nur ein Machtgefühl verleihe, sondern ihnen auch Spass bereite. Jedes Nichteingreifen durch Aussenstehende werde von den Täterinnen und Tätern als positive Bewertung ihres Handels und somit als Verstärkung oder gar Ansporn empfunden. Hayer und Scheithauer (2008) haben folgende Grafik zur Verdeutlichung des Kreislaufes von Bullying ausgearbeitet. Sie berufen sich dabei auf die Arbeiten von Olweus (2008) und Scheithauer et al. (2003).

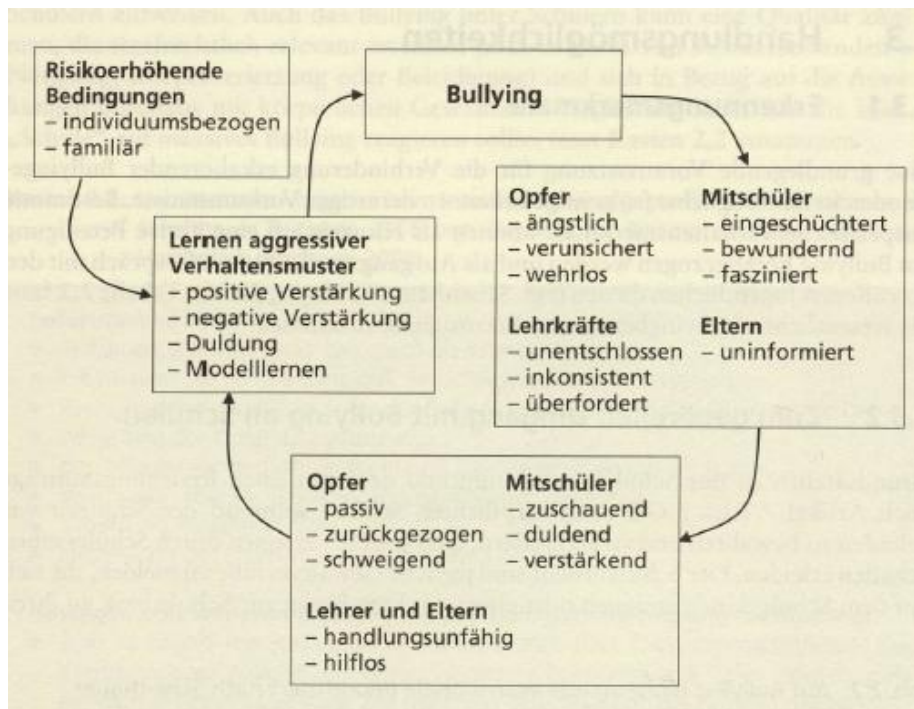


Abb. 3: „Teufelskreis des Bullying“ (Hayer & Scheithauer, 2008, S. 45).

Wie die Grafik zeigt, stellt Bullying, wenn es einmal entstanden ist, für alle Beteiligten einen ungu-
ten Kreislauf dar, der nur schwer durchbrochen werden kann. Ein weiterer entscheidender Faktor
für Bullying ist, dass die Täterinnen und Täter kühl, kalkuliert und ohne körperliche Erregung
handeln, so Robertz und Wickenhäuser (2010). Daher könne man von einer kalkulierten und ziel-
gerichteten Form der Gewalt sprechen. Ganz im Gegensatz zu einer Schulhofschlägerei, bei dem
der Täter oder die Täterin wie auch das Opfer emotional aufgeladen und aus dem Affekt heraus
handeln.

Craig und Pepler (1995) zeigen mit ihrer Studie zu Gewaltkreisläufen an Schulen auf, dass eine
Mehrheit von fast zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler sich gegenüber Täterinnen und Tä-
tern freundlicher verhielten als gegenüber den Opfern. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler
der von ihnen untersuchten Klasse beteiligten sich in unterschiedlichem Ausmass an den Schika-
nen gegenüber den Opfern. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler reagierten mit Belustigung,
wenn andere schikaniert wurden. Die Lehrpersonen gaben an, dass sie bei 85 Prozent aller Fälle
interveniert haben. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler hingegen gaben an, dass die Lehr-
personen bei lediglich 35 Prozent aller Fälle eingegriffen hatten. Allerdings müssten, um Bullying
zu stoppen, solche Übergriffe gemäss Hayer und Scheithauer (2008) von allen darin involvierten
Personen und Personenkreise erkannt, thematisiert und konsequent angegangen werden. Auch
Robertz und Wickenhäuser (2010) vertreten diese Meinung. Sie gestehen den Lehrpersonen beim
Unterbinden von Bullying eine entscheidende Rolle zu. Obwohl für entsprechende Interventionen
sowie für die Thematisierung der Vorfälle, das Erstellen von Klassenregeln und das Fördern der

Klassengemeinschaft Zeit benötigt werde, zahle sich dies aus. Robertz und Wickenhäuser (2010) zeigen auf, dass in einer Klasse mit sozialem Frieden die Zufriedenheit, das Engagement und die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrpersonen entsprechend grösser sind.

2.2.1 Abschliessende Definition

Wie sich den obigen Definitionen entnehmen lässt, wird die Unterscheidung zwischen Mobbing und Bullying schon in der Fachliteratur nicht konsequent angewendet. In der Alltags- und Umgangssprache der von der Autorin untersuchten Zielgruppe ist der Begriff Bullying weitgehend unbekannt. Auch deshalb wird Krahés (2007) Hinweis Folge geleistet, indem die beiden Begriffe Mobbing und Bullying in dieser Arbeit synonym verwendet werden.

Die von Hayer und Scheithauer (2008) vorgeschlagene Abgrenzung von Mobbing und Bullying gegenüber von Raufspielen, Eins-zu-eins-Raufereien, freundschaftlichem Hänkeln und der Zurückweisung von einzelnen Kindern durch Gleichaltrige auf Grund von Unbeliebtheit gilt auch für diese Arbeit. Dies bedeutet, dass sämtliche Situationen, in denen Kinder oder Jugendliche einmalig oder von einer einzelnen Person negativ behandelt werden, nicht als Bullying oder Mobbing bezeichnet werden. Die Ausgrenzung muss systematisch, wiederholt, von Stärkeren gegenüber Schwächeren und mit dem Ziel der sozialen Isolation des Opfers erfolgen. Dies bedingt, dass das Opfer von aussen, also von Mitschülerinnen oder Mitschülern, Lehrpersonen und anderen an der Schule beteiligten Personen, keine Hilfe in den Situationen erhält, in denen es aggressiven Handlungen durch die Täterschaft ausgesetzt ist.

2.3. Cybermobbing und Cyberbullying

Da für diese Arbeit Mobbing und Bullying synonym verwendet werden, gilt diese Gleichsetzung auch für Cybermobbing und Cyberbullying. Die Mobbingszenen werden gemäss Randegger und Wyss (2009a) immer öfter gefilmt und dann ins Internet gestellt. Unter diesen Umständen spricht man von Cybermobbing. Wie Schäfer und Herpell (2010) deutlich machen, sind die meisten Opfer von Cybermobbing auch in der Schule Mobbingopfer. Dies sei besonders dramatisch, da die Opfer sich nicht einmal mehr ausserhalb der Schule entspannen können, weil sie stets damit rechnen müssen, dass sich Mitschüler gemeinsam über das Bild oder den Film amüsieren könnten. „Cybermobbing überschreitet also eine weitere Grenze, denn es ist allgegenwärtig“ (Schäfer & Herpell, 2010, S. 29). Robertz (2010) definiert Cyber-Bullying als „die absichtliche, wiederholte und feindselige Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien durch ein Individuum oder ein [sic!] Gruppe, um damit anderen zu schaden“ (Robertz, 2010, S. 74). Er lehnt sich dabei an die

Definition von Besley (2000), der auf einer kanadischen Website, www.bullying.org, unter anderem das Phänomen Cyberbullying analysiert. Richard, Grünwald und Recht (2008) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Handy-Bullying, da die Aufnahmen oft mittels Handykamera mitgeschnitten werden. Im Gegensatz zum Bullying besteht beim Cyberbullying für die Opfer keine Rückzugsmöglichkeit mehr. Da bei Nichthandeln die Gefahr besteht, dass sich die entsprechenden Daten schnell verbreiten und auf verschiedenen Servern gespeichert werden. Somit ist eine Vernichtung des Materials fast unmöglich. Robertz und Wickenhäuser (2010) definieren Cyberbullying als die „absichtliche und wiederholte Schädigung eines Menschen unter Nutzung von elektronischen Geräten wie Computer und Mobiltelefone“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 53). Sie vertreten die Meinung, dass es notwendig ist, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass sie als Täterinnen und Täter nicht anonym bleiben und dass ihr Handeln auch für sie Folgen haben kann. Wichtig sei auch ein sofortiges Eingreifen und dafür zu sorgen, dass das fragliche Dokument sofort entfernt werde, um eine Vervielfältigung möglichst zu verhindern beziehungsweise einzudämmen. Betroffene Kinder und Jugendliche sollten sich so schnell wie möglich an Erwachsene wenden und diese sollten die Polizei und sofern sinnvoll auch die Schule einschalten. Dies ist der einzige Weg, so Robertz und Wickenhäuser (2010), wie die Verbreitung eingedämmt werden kann.

Beispiele für toleriertes Cyberbullying finden sich im Fernsehen. Robertz und Wickenhäuser (2010) weisen dabei auf Castingshows hin, bei denen Kandidatinnen und Kandidaten durch Kommentare blamiert werden. Oder auch auf Unterhaltungsshows mit entsprechenden Einspielern, bei denen Menschen blossgestellt und von Lachern begleitet werden. Ebenso gibt es Wettkampfschows, bei denen die Kandidaten schmerzhaft Aufgaben erfüllen müssen, die ebenfalls mit Gekicher und Lachern unterlegt sind. Oder auch die Pannenshows, bei denen Geld für entsprechende Videos gezahlt wird. Robertz und Wickenhäuser (2010) weisen darauf hin, dass den Kindern und Jugendlichen von den Erwachsenen damit signalisiert wird, dass solche Handlungen, die ebenfalls als Cyberbullying bezeichnet werden können, toleriert werden.

Shariff (2009) analysierte die vorhandenen Studien zum Thema Cyberbullying. Die Studien stammen aus den USA, Grossbritannien, Kanada, Australien, Japan, China und Korea. Zwischen zehn und 42 Prozent der befragten Jugendlichen gaben dabei an, bereits Opfer von Cyberbullying geworden zu sein. Im internationalen Vergleich zeige sich, so Shariff (2009), dass es sich dabei um ein Phänomen der Industrienationen handle. Allerdings gebe es auch kulturelle Unterschiede, wie auch Robertz und Wickenhäuser (2010) erörtern. In Indien gaben 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, als Opfer Kontakt mit Cyberbullying gehabt zu haben. Einige Formen des Cyberbullyings in Indien, das dort vorzugsweise mit Telefonen verübt werde, seien gesellschaftlich ak-

zeptiert und richteten sich gegen niedrigere Kasten. Eine solche Form nenne sich Eve teasing, was so viel wie „Jungfrauen necken“ bedeute, wie Robertz und Wickenhäuser (2010) verdeutlichen. In Deutschland gebe es noch keine verlässlichen Zahlen. Die bisher durchgeführten Erhebungen zeigen auf, dass ungefähr 5.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler Opfer von Cyberbullying geworden sind. Allerdings zeigen Robertz und Wickenhäuser (2010) weiter auf, dass bei einer repräsentativen Studie im Jahre 2008 bereits 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler angaben, dass ohne ihr Wissen Videos und Fotos von ihnen im Internet veröffentlicht worden seien. 17 Prozent gaben an, dass darin beleidigende oder falsche Informationen über sie enthalten gewesen seien. 25 Prozent der Jugendlichen sagten, dass eine oder ein Bekannter von ihnen schon einmal online beleidigt oder belästigt worden sei. Daher gehen Robertz und Wickenhäuser (2010) davon aus, dass die vorher genannten 5.5 Prozent für die Anzahl Cyberbullying-Opfer in Deutschland nicht stimme beziehungsweise dass dies eine Frage der Definition sei.

2.4. Happy Slapping

Gemäss Römer (2010) kommt Happy Slapping aus dem Englischen und bedeutet wörtlich übersetzt „fröhliches Schlagen“. Damit ist „das Verprügeln oder Demütigen einer Person, um die Tat mit der Handykamera aufzunehmen und an Dritte zu versenden oder im Internet zu verbreiten“ (Römer, 2010, S. 80) gemeint. Diese Handlungen können ein Teil des Bullying oder Mobbing darstellen. Richard et al. (2008) zeigen auf, dass die Anfänge des Happy Slappings in „leichten Schlägen gegen Körperstellen, wie Nacken, Wange oder Hinterkopf, unter Freunden“ liegt (Richard et al., 2008, S. 74). Sie gehen davon aus, dass das Phänomen Happy Slapping auf einen Werbespot des britischen Limonadeproduzenten Tango aus dem Jahre 1993 zurückgehen könnte. Um den Geschmack von Tango zu verdeutlichen, wurde ein Clip produziert, bei dem ein nackter, orangefarbener, glatzköpfiger, comicartiger Mann in hoher Geschwindigkeit auf einen Mann auf der anderen Strassenseite zugeht, der gerade ein Tango trinkt, und diesen ohrfeigt. Dieser Spot sei besonders bei Kindern gut angekommen und sie hätten dann angefangen ihre Mitschüler und Eltern ohne Vorwarnung zu ohrfeigen. Dies führte zu geplatzten Trommelfellen und auch dazu, dass der Clip in abgeänderter Form ausgestrahlt wurde. Der orangefarbene Mann küsste nun den Tango-Konsumenten, statt diesen zur ohrfeigen. Auch Sendungen wie Jackass, Dirty Sanchez und CKY, Viva la Bam, die vor allem auf MTV liefen, können einen Zusammenhang mit dem Aufkommen von Happy Slapping haben, wie Richard et al. (2008) vermuten. Wobei zu sagen ist, dass sich die Probanden bei diesen Sendungen untereinander kennen und die Handlungen abgesprochen sind und von beiden Parteien toleriert werden. Der erwähnte Tango-Werbespot und auch diese Sendungen haben gemeinsam, dass sie auf Grund der Kameraführung spontan wirken und die attackierten Protagonisten jeweils verärgert und überrascht reagieren.

Happy Slapping muss aber abgegrenzt werden von sexuellen Übergriffen auf Frauen, die digital aufgezeichnet werden. Gemäss Balci und Reimann (2006) werden solche Taten auch als Bitch Slap bezeichnet. Im Zusammenhang mit Happy Slapping werde oft der Begriff „Snuff“ verwendet. Dieser „beschreibt den echten oder ‚inszenierten‘ Mord an einer meist weiblichen Person, der zu perversen ‚Entertainment‘-Zwecken gefilmt und verbreitet wird“ (Richard et al., 2008, S. 74; Hervorhebung im Original). Als Bum Fights, die ebenfalls vom Happy Slapping unterschieden werden müssen, werden Filme verstanden, „bei denen Obdachlose dafür bezahlt werden, sich selbst oder anderen Obdachlosen zu schaden“ (Richard et al., 2008, S. 74). Der Unterschied zum Happy Slapping bestehe vor allem darin, dass die Gewalthandlung von der filmenden Person zwar provoziert, jedoch nicht von ihr ausgeführt wird. Gemäss Richard et al. (2008) sollte nicht jede Bullyingattacke, die gefilmt wird, per se zum Happy Slapping gezählt werden, da die Demütigung beim Bullying - im Gegensatz zum Happy Slapping - über die wiederholte Tat und nicht über die Aufzeichnung und mediale Verbreitung geschieht.

2.5. School Shooting

Im deutschen Sprachgebiet werden für School Shooting auch Begriffe wie „«Schulmassaker » oder «schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen»“ (Robertz, 2010, S. 48; Hervorhebung im Original) verwendet. Auch der Begriff Amok wird teilweise verwendet. Robertz (2010) empfindet diesen Begriff jedoch als untauglich, weil er unpräzise ist und weil die Taten der Schülerinnen und Schüler keine Affekthandlungen sind. „Jene schweren Gewaltdelikte an Schulen geschehen keineswegs impulsiv, sondern erst nach einer langen Phase der Planung. Während dieses Wochen, Monate oder Jahre andauernden Prozesses senden die Jugendlichen zahlreiche Signale, die rechtzeitig erkannt werden können“ (Robertz, 2010, S. 48). School Shooting wird „als Form multipler Tötungsversuche umschrieben, die ohne Rücksicht auf das eigene Leben durchgeführt werden“ (Robertz, 2010, S. 48) und dadurch mit einem Suizid enden und nicht impulsiv durchgeführt werden.

2.6. Vandalismus

Tillmann et al. (2007) zeigen auf, dass Vandalismus auch sehr oft in Schulen vorkommt und zur so genannten mittelbaren Gewalt zu zählen ist. Das Amt für Soziale Sicherheit des Kantons Solothurn (2006) versteht unter Sachbeschädigung das Beschädigen von Immobilien und Mobiliar. Dies kann durch gezielte Zerstörung oder auch durch Zufügung eines Defekts wie beispielsweise Sprayereien erfolgen. Vandalismus hingegen stehe für blinde Zerstörungswut, wie das Amt für Soziale Sicherheit des Kantons Solothurn (2006) schreibt. Dazu wird auch Brandstiftung gezählt. Zu einer neueren Form der Sachbeschädigung an Schulen zähle beispielsweise die Infizierung und

Beschädigung von digitalen Datenträgern mit Viren. Sachs (2006) zeigt auf, dass der Begriff Vandalismus „zur Zeit der französischen Revolution geprägt wurde“ (Sachs, 2006, S. 15). Das Wort beziehe sich „auf den germanischen Volksstamm der Vandalen, der im Jahr 445 n. Chr. in Rom einmarschierte und die Stadt plünderte“ (Sachs, 2006, S. 15). Heute werde der Begriff oft im Zusammenhang mit Vorfällen und Zerstörungsakten bei Demonstrationen und Graffitis verwendet.

2.7. Sexuelle Gewalt

Sexuelle Gewalt ist gemäss Randegger und Wyss (2009c) ein weit verbreitetes Phänomen bei Kindern und Jugendlichen. In „fast jeder Kindergartengruppe, Schulklasse, Nachbarschaft oder Verwandtschaft“ (Randegger & Wyss, 2009c, S. 18) gibt es betroffene Kinder und Jugendliche. Die Übergriffe werden von den Täterinnen und Tätern „oft im Spiel oder der Pflege“ (Randegger & Wyss, 2009c, S. 18) versteckt. Die Kinder werden dabei so verwirrt, dass sie an der eigenen Wahrnehmung zweifeln. „Ältere Kinder werden durch Erpressung zum Schweigen gebracht“ (Randegger & Wyss, 2009c, S. 18). Römer (2010) zeigt auf, dass auch solche Übergriffe teilweise gefilmt und ins Internet gestellt werden. Sexuelle Gewalt und sexuelle Aggressionen reichen von „unfreiwilligen Küssen über Berührungen bis hin zum Eindringen in den Körper, auch mittels aggressiv verbaler Strategien, körperlicher Bedrohung oder körperlicher Gewalt“ (Brauchle, 2010, S. 32). Hinter vielen Fällen von sexuellen Übergriffen stehen nichtsexuelle Gewaltmotive, wie beispielsweise das Ausüben von Macht. Daher wird der Begriff Sexualisierte Gewalt oft bevorzugt, so Sachs (2006).

2.8. Erpressung und Raub

Unter Erpressung wird gemäss dem Schweizerisches Strafgesetzbuch STGB (2013) verstanden, dass sich eine Person an einer anderen Person durch Androhen von Gewalt oder durch tatsächliche Gewaltausübung unrechtmässig materiell bereichert. Raub bedeutet – ebenfalls gemäss STGB (2013) –, jemandem unter Bedrohung oder Gewaltausübung einen Diebstahl zufügen. Diebstahl nennt man die widerrechtliche Handlung, wenn jemandem gegen dessen Willen ein beweglicher Gegenstand entwendet wird, so wieder das STGB (2013). Diese Handlungen können Bestandteil des Mobbing beziehungsweise des Bullying sein. Randegger und Wyss (2009b) vertreten die Ansicht, dass in der Schule das Entdeckungsrisiko für die Täterinnen und Täter bei Raub und Erpressung gross ist. Dies sei der Grund, weshalb die Taten meist im Versteckten oder auf dem Schulweg stattfinden. „Opfer des «Abziehens», «Ausnehmens» oder «Abzockens» kann grundsätzlich jedes Kind, jeder Jugendliche werden“ (Randegger & Wyss, 2009b, S. 18; Hervorhebung im Original). Die in Guillemets gesetzten Ausdrücke seien auch die üblicherweise von Kindern und Ju-

gendlichen verwendeten Begriffe für Erpressung und Raub. Die betroffenen Opfer reagierten oft mit Rückzug und trauten sich nicht, sich an Erwachsene zu wenden, so Randegger und Wyss (2009b).

2.9. Spotten, Hänself, Foppen

Aktionen wie Spotten, Hänself, Foppen und ähnliches sind im Schulalltag häufig zu beobachten und können – müssen aber nicht – erste Anzeichen von Mobbing sein. In der untenstehenden Grafik unterscheidet Alsaker (2004) Mobbing von anderen aggressiven Handlungen wie Spotten, Hänself und Foppen. Wenn – wie rechts in der Grafik dargestellt – eine Person von einem immer grösser werdenden Kreis von Personen immer wieder gezielt angegriffen wird, spricht man von Mobbing. Wenn hingegen verschiedene Personen von einem Aggressor traktiert werden, wie auf der Grafik links dargestellt, wird von Verspotten, Hänself oder Foppen gesprochen.

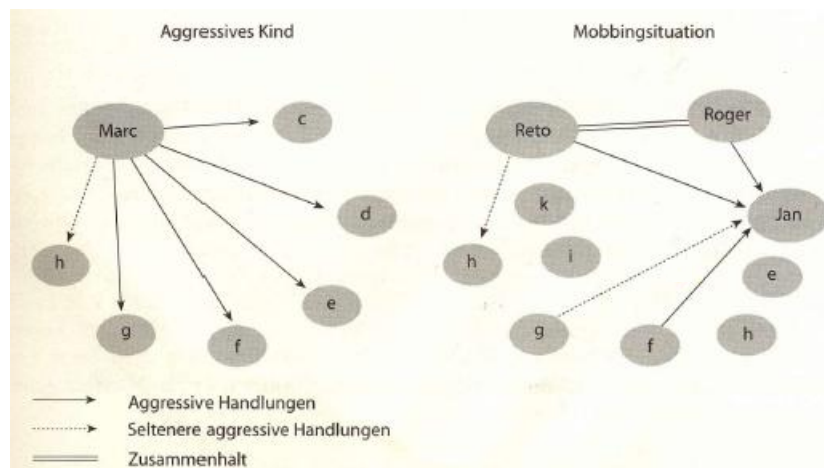


Abb. 4: „Unterscheidung zwischen einer Situation mit einem Kind mit einem Aggressionsproblem und einer Mobbing-Situation“ (Alsaker, 2004, S. 17).

Hier zeigt sich einmal mehr die Abgrenzung von Mobbing beziehungsweise Bullying gegenüber anderen Formen des aggressiven Verhaltens: „Kurzfristige Konflikte oder nicht systematisch auftretende Aggressionen werden nicht als Mobbing bezeichnet, ebenso wenig Situationen, in denen zwei miteinander Krach haben“ (Schäfer & Herpell, 2010, S. 27). Diese Abgrenzung ist relevant, da sie sich auf die Interventionsmassnahmen auswirkt, wie im entsprechenden Kapitel noch ausgeführt wird. Anhand der bisher aufgezeigten Forschungsergebnisse kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bereits fortgeschrittene beziehungsweise etablierte Mobbing- oder Bullying-Kreisläufe wesentlich schwieriger zu durchbrechen sind, als wenn es sich um unsystematisch und vereinzelt auftretendes Verspotten, Hänself oder Foppen handelt, – auch wenn es für die Betroffenen gleichwohl unangenehm ist.

Im nächsten Kapitel wird das schweizerische Bildungssystem mit Schwerpunkt auf die Region Nordwestschweiz vorgestellt. Des Weiteren werden der Begriff Schule und deren gesetzlicher Auftrag betrachtet.

3. Das Schweizer Bildungssystem

Unter Schule wird gemäss Tillmann et al. (2007) eine staatliche Institution verstanden, „die zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr von allen Heranwachsenden pflichtgemäß pflichtgemäss (und von den Älteren mehr oder weniger freiwillig) besucht wird, und in der sich Lehrerinnen und Lehrer um die Bildung und Erziehung des gesellschaftlichen Nachwuchses bemühen“ (Tillmann et al., 2007, S. 18). Guggenbühl (2011) zeigt auf, dass die Schule eine Institution ist, die sowohl kontrolliert wie auch überschaubar ist. Sie wird von erwachsenen Personen geleitet. Die Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind demnach durch die Erwachsenen geregelt. Schubarth (2010) vertritt die Meinung, dass die Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat. Dies bedeutet, dass die Schule die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz fördern soll. Er unterteilt den Auftrag der Schule in folgende Teilaufgaben: Mittels Lehrplänen und fachlicher Wissensvermittlung werden Qualifizierungsfunktionen vermittelt. Die Selektionsfunktion wird durch Noten, Zeugnisse und Bildungsabschlüsse auf unterschiedlichen Niveaus wahrgenommen. Eine weitere wichtige Teilaufgabe ist die Integrations- und Sozialisationsfunktion. Diese werde mit dem so genannten „heimlichen Lehrplan“ (Schubarth, 2010, S. 15), der Vermittlung von Kulturwerten, Ritualen und der Zurverfügungstellung von Peers ermöglicht. Von Hentig (2003) resümiert auf Grund seiner Studie, dass Bildung die Förderung der Fachlichkeit, der Persönlichkeit und der sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beinhalten sollte. Er schlägt sogar vor, dass Lehrpersonen – analog zu den medizinischen Fachpersonen – einen sokratischen Eid bei ihrer Einstellung ablegen sollen. Dieser beinhaltet, dass die pädagogische Fachperson die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen ganzheitlich fördern, achten und vor negativen Einflüssen schützen wird.

Anders als beispielsweise in Deutschland, wo der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7, Absatz 1) geregelt ist, obliegt in der Schweiz die Organisation der Schulen den Kantonen. In Deutschland ist klar definiert, dass die Schule neben einem Bildungsauftrag auch einen Erziehungsauftrag hat, wie Melzer et al. (2011) darlegen. In der föderalistisch geprägten Schweiz hat jeder Kanton seine eigenen gesetzlichen Grundlagen. Zwar gibt es auch eine eidgenössisch gültige Bundesverfassung, dort werden allerdings vor allem die Rahmenbedingungen und weniger die Bildungsinhalte definiert. In

der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (Stand vom 11. März 2012) wird im Artikel 62 festgehalten, dass allen Kindern ein Grundschulunterricht offensteht. Dieser ist obligatorisch und muss unentgeltlich angeboten werden. Ebenfalls ist geregelt, dass Sonderschulunterricht bis maximal zum vollendeten 20. Altersjahr angeboten werden muss. Die Bundesverfassung gibt im Artikel 61a auch vor, dass der Bund und die Kantone gemeinsam für „eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz“ (BV, 2012, S. 16) sorgen müssen. In der Bundesverfassung wird allerdings der Inhalt des Bildungsauftrages nicht definiert. Diese Aufgabe obliegt den Kantonen. Dieser Bildungsauftrag wird von den Kantonen unterschiedlich definiert. Die Unterschiede beziehen sich vor allem darauf, wie umfassend dieser verstanden wird. Zur Erläuterung werden daher im Folgenden die entsprechenden Gesetzestexte der Kantone der Nordwestschweiz kurz beleuchtet, da sie die Hauptuntersuchungsregion der Studie darstellen. Der Kanton Basel-Stadt definiert den Bildungsauftrag sehr umfassend im Paragraph 17: „Das Bildungswesen hat zum Ziel, die geistigen und körperlichen, schöpferischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern, das Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Mitmenschen und der Mitwelt zu stärken sowie das Hineinwachsen in die Gesellschaft vorzubereiten und zu begleiten“ (Kantonsverfassung (KV BS) Basel-Stadt vom 23. März 2001, S. 6). Solothurn zeigt im Artikel 105.1 und 105.2 seiner Kantonsverfassung ein wenig umfassendes Verständnis der Bildungsinhalte: „Erziehung und Ausbildung sind partnerschaftliche Aufgaben von Eltern und Schule. Das Gesetz regelt Rechte und Pflichten. Jeder Schüler hat Anspruch auf eine seinen geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten angemessene Bildung. Das Unterrichtsangebot ist für beide Geschlechter gleich“ (Verfassung des Kantons Solothurn (KV SO) vom 8. Juni 1986 (Stand 5. Dezember 2008), S. 23). Der Kanton Basel-Landschaft hat ein eigenes Bildungsgesetz und definiert im Paragraph 2.1 den Auftrag wie folgt: „Die Bildung ist ein umfassender und lebenslanger Prozess, der die Menschen in ihren geistigen, körperlichen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten altersgemäss fördert und von ihnen Leistungsbereitschaft fordert. Das Bildungswesen weiss sich der christlichen, humanistischen und demokratischen Tradition verpflichtet“ (Bildungsgesetz (BildG BL) vom 6. Juni 2002, stand 1. Januar 2012, S. 1). Weiter erläutert diese kantonale Gesetzgebung, dass die Bildungsinstitutionen ihren Schülerinnen und Schülern das fürs Leben benötigte Wissen vermitteln und ihr Selbstvertrauen stärken sollen. „Sie achten dabei ihre geschlechtliche und kulturelle Identität und geben ihnen Werte weiter, die sie zu einem verantwortungsvollen Verhalten gegenüber den Menschen und der Umwelt befähigen“ (BildG BL, 2002, Stand 2012, S. 1ff.). Weiter wird aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, unter Berücksichtigung ihres Alters ebenfalls ihren Beitrag zur erfolgreichen Absolvierung der Ausbildung beizutragen. Und es wird definiert, dass die Erziehungsberechtigten für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich sind, dass sie die Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung ihres Bil-

dungsauftrages unterstützen wie auch die Leistungsbereitschaft der eigenen Kinder fördern müssen. Im Gegensatz dazu umreist der Kanton Aargau im Paragraph 28 den Auftrag weit weniger detailliert: „Jedes Kind hat Anspruch auf eine seinen Fähigkeiten angemessene Bildung. Der Kanton unterstützt die Eltern bei der Erziehung und Bildung der Kinder. Das Schulwesen wird durch Gesetz geordnet“ (Verfassung des Kantons Aargau (KV AG) vom 25. Juni 1980, Stand vom 6. Mai 2012, S. 6).

Allerdings wird in der Bundesverfassung (BV) unter Artikel 1, der sich mit dem Schutz der Kinder und Jugendlichen befasst, Folgendes definiert: „Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung. Sie üben ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus“ (BV, 1999 (Stand, 2012), S. 3). In den von der Schweiz anerkannten UN-Konventionen über die Rechte des Kindes wird in der Kurzfassung (2007) in Artikel 2 erklärt, dass der Staat verpflichtet ist, jedes Kind vor Diskriminierung zu schützen. Unter Artikel 19 steht, dass der Staat dazu verpflichtet ist, Kinder vor Misshandlungen durch Eltern oder andere Betreuungspersonen zu schützen. Ebenso müssen entsprechende Präventions- und Behandlungsprogramme angeboten werden. In Artikel 28 wird festgehalten, dass alle Kinder das Recht auf Bildung haben. Weiter wird Folgendes definiert: „Die Disziplin in der Schule muss in einer Weise gewährt werden, die der Menschenwürde des Kindes entspricht“ (Schweizerisches Komitee für UNICEF, 2007, S. 5). Auch hier wird angeordnet, dass die Durchsetzung dieser Punkte dem Staat zufällt. Unter Artikel 37 wird aufgezeigt, dass grausame Strafen sowie weitere grausame, unmenschliche oder erniedrigender Behandlungen verboten sind.

Wie das EDK, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011) darlegt, besuchen 95% aller Schülerinnen und Schüler in der Schweiz die öffentliche Schule. Lediglich 5% besuchen eine Privatschule. Somit hat die öffentliche Schule eine wichtige Integrationsfunktion: Kinder mit unterschiedlichem sozialem, sprachlichem und kulturellem Hintergrund besuchen somit die gleiche Schule. Die Hauptverantwortung für die Schulen liegt, wie bereits beschrieben, bei den Kantonen. Der Schulbetrieb wird von den Gemeinden organisiert. In der mehrsprachigen und föderalistisch organisierten Schweiz kennzeichnen lokale, kantonale sowie sprachregionale Unterschiede das Schulsystem. Die Verantwortung für die nachobligatorische Schulzeit tragen die Kantone und der Bund gemeinsam.

Wie Wettstein (2008) zusammenfasst, dauert die obligatorische Volksschule in der Schweiz neun Jahre. Sie ist in eine Primar- und eine Sekundarstufe I unterteilt. Das Schuleintrittsalter ist mit der Vollendung des sechsten Altersjahres erreicht. Vor der Primarstufe gibt es noch eine zweijährige

Vorschulstufe, die nicht in allen Kantonen obligatorisch ist. Der Volksschule nachgelagert folgt die Sekundarstufe II; darin enthalten sind die Mittelschulen sowie die Berufsfachschulen. Die Hochschul- und die höhere Berufsbildung sind in der Tertiärstufe zusammengefasst. Ausbildungen, auch Weiterbildungen genannt, die nach Eintritt ins Erwerbsleben erfolgen, werden zum Quartärbereich gezählt. In der folgenden Grafik wird das schweizerische Bildungssystem dargestellt:

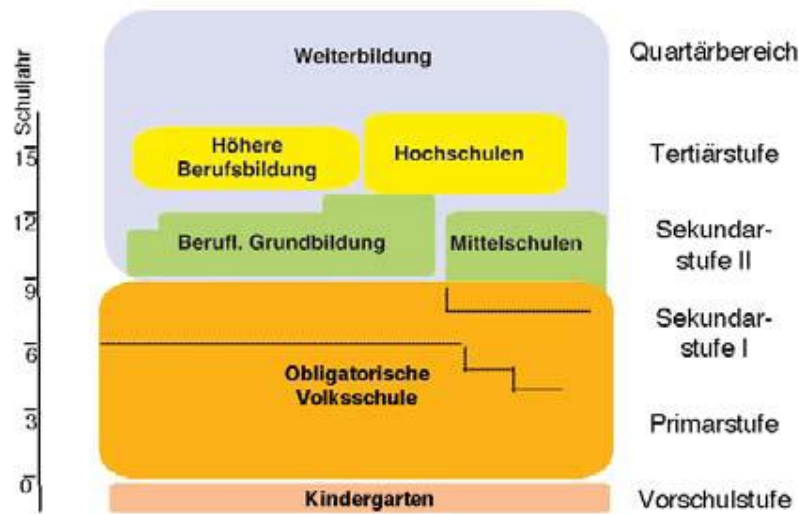


Abb. 5: „Das Bildungssystem der Schweiz, stark vereinfacht“ (Wettstein, 2008, S. 1).

Im Folgenden wird auf die Sekundarstufe I besonders eingegangen. Diese Schulstufe ist kantonal unterschiedlich organisiert. Dies betrifft sowohl die Dauer wie auch die Bezeichnung. Ebenso variieren die Lernziele je nach Kanton.

Die kantonal unterschiedliche Bezeichnung und Dauer der einzelnen Schulstufen in der Schweiz bildeten auch für die Erarbeitung des Online-Fragebogens, der für diese Studie verwendet wird, eine Herausforderung. Die Autorin hat diesbezüglich dann auch auf die allgemeingültigen und vorher dargelegten Begriffe Primarstufe, Sekundarstufe I und II zurückgegriffen. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die schweizweiten Bezeichnung der Schulzüge und über deren Länge, die durch die Balkenlänge symbolisiert wird.

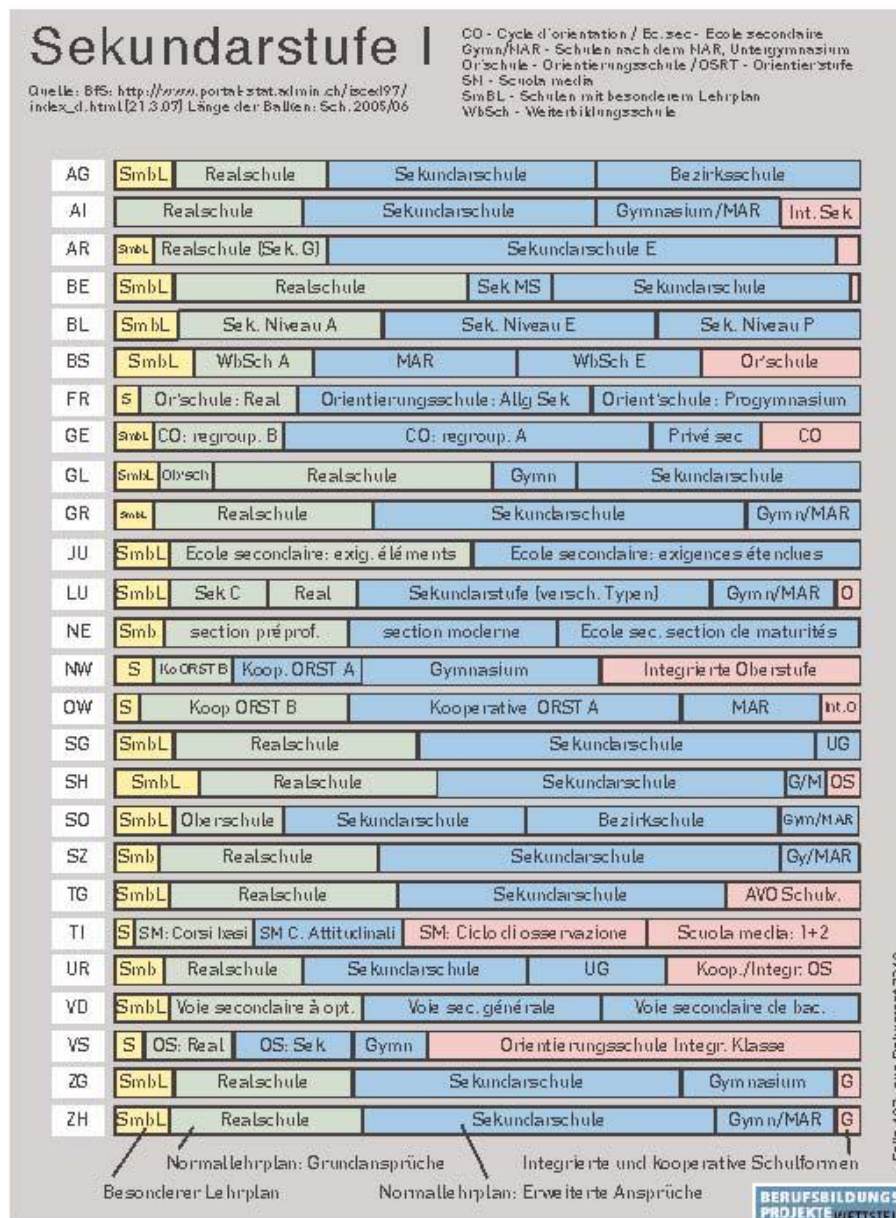


Abb. 6: „Struktur der Sek. I in den Kantonen“ (Wettstein, 2008, S. 2).

Wie Wettstein (2008) schreibt, führen alle Kinder ihre schulische Ausbildung nach der Primarstufe auf der Sekundarstufe I weiter. Welche Schulstufe die Kinder nach der Primarschule besuchen können, hängt von ihren Zeugnissen ab, die je nach Kanton Noten oder auch Berichte enthalten. Teilweise werden zusätzliche Einstufungstest durchgeführt. Die Beurteilung der Klassenlehrperson ist in der Regel ebenfalls massgebend für die Einstufung.

Nachdem die relevanten Begriffe und Themen für die vorliegende Forschungsarbeit nun umrissen und verbindlich definiert sind, wird nun die Forschungslage im Bereich der schulischen Gewalt umrissen. Da es sich um ein sehr weitläufiges Forschungsgebiet handelt, wird exemplarisch auf die wichtigsten und für diese Arbeit thematisch bedeutenden Studien eingegangen.

II. Forschungslage

4. Aktuelle Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert, die mit Gewalt an Schulen zu tun haben. Kraemer (2010) zeigt auf, dass bei den verschiedensten Untersuchungen mit Mäusen und insbesondere mit Gorillas und Schimpansen, die über ein ähnliches Stresssystem wie der Mensch verfügen, jene Tiere überlebenswichtige Aufgaben besser lösen können, die stressarm oder sogar stressfrei aufgewachsen sind. Dazu wurden beispielsweise Untersuchungen durchgeführt, bei denen junge Mäuse, die jederzeit zu ihrer Mutter konnten und Mäuse, die unregelmässig und nur für beschränkte Zeit zu ihren Müttern gelassen wurden, miteinander verglichen wurden. Bei jenen Tieren, die eine stressreiche Kindheit erlebten, wurde während der Absolvierung der gestellten Aufgaben ein bis zu 40 Mal höherer Cortisolwert gemessen als bei den Tieren, die eine möglichst stressarme Kindheit erlebten. Ein erhöhter Cortisolwert ist ein Zeichen für erlebten Stress. Kraemer (2010) zeigt weiter auf, dass Aufgaben mit einem tieferen Cortisollevel und somit in einem gelassenen Zustand *„besser, schneller und zielsicherer erledigt werden als in einem gestressten Zustand. Jeder Mensch hat seine eigene und sehr persönliche Stressanfälligkeit, die nicht willenssteuerbar ist“* (Kraemer, 2010; S. 76; Hervorhebung im Original). Daraus kann geschlossen werden, dass stressreiche Erfahrungen in der Kindheit negative Auswirkungen auf die erfolgreiche Aufgabenbewältigung – selbst im Erwachsenenalter – haben können.

Dieser Aspekt ist insbesondere spannend, wenn diese Faktoren mit den Ergebnissen von Robertz und Wickhäuser (2010) verknüpft werden. Die Autoren, die sich in ihren Forschungsarbeiten mit der Gewaltprävention im Allgemeinen beschäftigen, vertreten die Meinung, dass Gewalt zur heutigen Gesellschaft gehöre. Sie gestehen dem Vorleben von positiven sozialen Lebensentwürfen eine entscheidende Bedeutung in der Gewaltprävention zu. Erwachsene sollen den Jugendlichen ein gutes Vorbild sein und ihnen Orientierung geben, damit diese sehen, wie ein friedfertiges Zusammenleben funktionieren kann. Die Autoren unterstreichen ihre Forderungen auch mittels der hohen Rückfallquote bei Jugendlichen, die aus Haftvollzugsanstalten entlassen werden. „So ist die Rückfallquote mit rund 70 Prozent bei Arrest derart hoch, dass sie nur von der Jugendstrafe ohne Bewährung mit einer 80-prozentigen Rückfallwahrscheinlichkeit noch übertroffen wird“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 225). Die reine Wegschliessung von Jugendlichen biete keine guten Reintegrationsmöglichkeiten. Die Jugendlichen müssten lernen, sich gewaltfrei in der Gesellschaft zu bewegen. Dazu müssten die Täter und Täterinnen mit ihren Gewalttaten konfrontiert werden. Sie sollten lernen, ihre eigenen Aggressionen kritisch zu hinterfragen und zu kontrollieren. „Die Stärkung von Mitgefühl, die kritische Selbstsicht, die Steigerung von Handlungsoptionen – all dies

wirkt deutlich besser in Bezug auf die Vermeidung weiterer Gewalttaten, als Gewalttäter einfach nur wegzusperren“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 227).

Wie schon Kraemer (2010) kommen auch Robertz und Wickenhäuser (2010) zum Schluss, dass, um Gewalt schon frühzeitig zu verhindern, die Erziehungskompetenzen von Familien gestärkt werden sollten. Den Erziehungsberechtigten sollte die Bedeutung ihres Interesses am Kind, des konsequenten Verhaltens und des Zeigens von emotionaler Wärme gegenüber dem Kind deutlich gemacht werden. Es sei wichtig, dass den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Geborgenheit gegeben werde. Dazu gehören verlässliche Bezugspersonen, positive Zukunftsperspektiven und klare Gruppenstrukturen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen aktiv engagieren können. Ebenso wichtig sind Werte, Normen, Regeln und Grenzen, die den Schülerinnen und Schülern verständlich dargelegt werden. Der Grundstein dafür könne schon im Kleinkindalter gelegt werden, indem die Sozialkompetenzen gefördert und moralische Normen gestärkt werden. Weiter zeigen die Autoren auf, dass ein konsequentes Setzen und auch Durchsetzen von klaren Grenzen von zentraler Bedeutung ist. Dabei sei aber darauf zu achten, dass dies mit Wertschätzung, Respekt und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen geschieht. Diese Verhaltensweisen von Erwachsenen helfen – gemäss Robertz und Wickenhäuser (2010) – dabei, Gewalt unter und von Jugendlichen zu verhindern. Hoffmann (2002) vertritt die Meinung, dass die schulische Prävention und das entsprechende Risikomanagement Teamarbeit sind. Genau wie Roberts und Wickenhäuser (2010) betont auch er, dass an den Schulen eine Kultur geschaffen werden müsse, wo die Schülerinnen und Schüler Ansprechpersonen finden, denen sie sich mit Sorgen anvertrauen können. Wichtig sei, dass sie sich von den Ansprechpersonen ernst genommen fühlen und dass die entsprechende Ansprechperson „auch nicht gleich in Panik gerät und eine Hetzjagd veranstaltet“ (Hoffmann, 2002, S. 11). Da Hoffmann (2002) in diesem Artikel insbesondere von schwerer, zielgerichteter Gewalt spricht, ist dem sorgfältigen und Panik vermeidenden Umgang mit Informationen eine besondere Bedeutung beizumessen. Der Autor führt weiter aus, dass unterstützende Interventionen und ein Risikomanagement bei Informationen durch die Schülerinnen und Schüler zentral sind.

Auch Alsaker (2007), die an Studien der Schweizer Nationalfondsprogramme (NFP) mitwirkte, erarbeitet mit ihrer Studie Grundlagen für den erfolgreichen Umgang mit Mobbing im Schulalltag und zeigte die Bedeutung der erwachsenen Personen im Umfeld der Kinder. Auf Grund der Ergebnisse von Alsakers NFP-52-Studie (2007) können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Erwachsene und insbesondere Lehrpersonen müssen dahingehend geschult werden, Mobbing-situationen zu erkennen. Alle Kinder müssen vor Schuleintritt die lokale Landessprache be-

herrschen und sie müssen lernen, ihr aggressives Verhalten zu kontrollieren. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie sich zu gewalttätigen Jugendlichen entwickeln. Die in Mobbingvorfällen nicht direkt betroffenen Kinder müssen als Ressource genutzt werden, um Mobbing Situationen zu verhindern. Diese Kinder brauchen jedoch die Unterstützung von Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten.

Den Aspekt der Unterstützung im Zusammenhang mit Mobbing Situationen untersuchten Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert (2008) in ihrer Schweizer Forschungsarbeit bezüglich verschiedener Präventionsprogrammen und deren Wirksamkeit. Dabei wurde der Fokus darauf gelegt, welche Programme die Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen in ihrer Rolle stärken. Die folgende Studie wird ausführlicher beschrieben, das sie exemplarisch aufzeigt, welche Massnahmen es für die Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen bedarf, damit diese die von Alsaker (2007) sowie von Robertz und Wickenhäuser (2010) geforderte Vorbildfunktion wahrnehmen können. Auf Grund der von 2002 bis 2003 durchgeführten Vorstudie zum Thema „Wirksame Gewaltprävention und -intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich“ (Eisner et al., 2008, S. 21) konnten von 2003 bis 2004 Interventionsprogramme und eine Längsschnittstudie entwickelt werden. Zwischen 2005 und 2006 wurden diese Programme durchgeführt und evaluiert. Im Mai 2007 präsentierten Eisner et al. (2008) die Forschungsergebnisse. Bezüglich der Interventionsprogramme entschied man sich für das Triple P und für das Programm PFAD. Es wurden vier Gruppen gebildet: Triple P, PFAD, eine Kombigruppe und die Kontrollgruppe. Im Bereich Triple P wurden 41 Kurse in vier Sprachen mit 334 Anmeldungen durchgeführt. Dies geschah in den Monaten Mai bis Juli 2005. Für das Programm PFAD wurden 55 Klassen mit rund 1.7 Lektionen à ca. 30 Minuten pro Woche unterrichtet. Diese Einheiten fanden im zweiten Halbjahr 2005 und im ersten Halbjahr 2006 statt. In den Jahren 2004 bis 2007 wurden insgesamt drei Erhebungen vorgenommen: eine erste Erhebung als Nullmessung vor Beginn dem Programm, dann eine zweite Erhebung in der Mitte des Forschungsprojektes und eine dritte Erhebung im zweiten Halbjahr 2006.

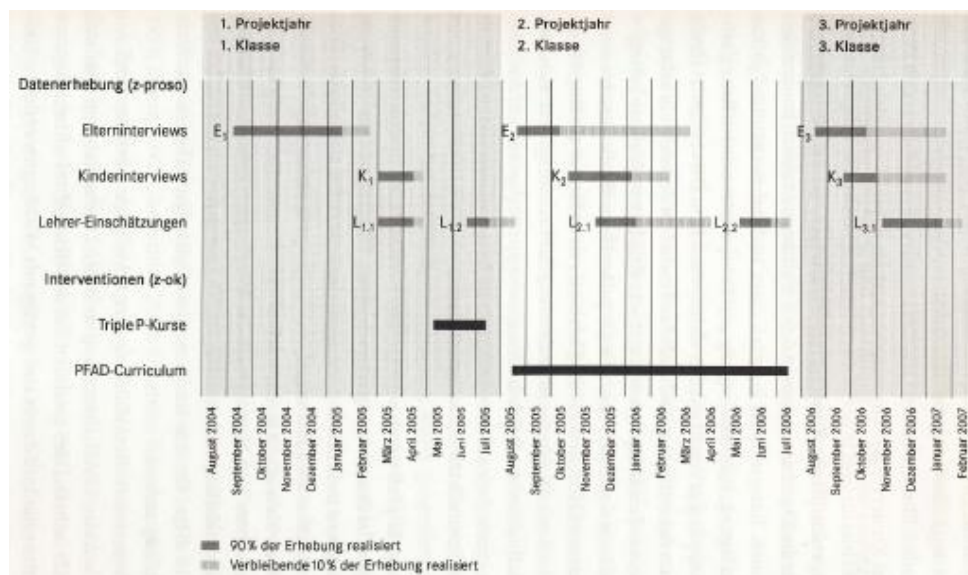


Abb. 7: Projektablauf (Eisner et al., 2008, S. 61).

Insgesamt nahmen 1366 Kinder an der Studie teil. Dies sind 81.6% der Schülerinnen und Schüler, die im Jahre 2004 in die erste Klasse der Stadt Zürich eingeschult wurden. Die Kinder wurden „mit Hilfe einer geschichteten Stichprobe für die Teilnahme ausgewählt“ (Eisner et al., 2008, S. 23). Auch die Eltern waren bei der Studie mit 74% der oben beschriebenen Zielgruppe, was 1240 Personen entspricht, beteiligt. Von diesen Personen nahmen, gemäss Eisner et al. (2008), bei der dritten Erhebung noch 95% teil. In der folgenden Grafik wird die Wirkung der beiden Programme Triple P und PFAD dargestellt und anhand welcher Personengruppen dies gemessen wurde. E steht in der Grafik für Elterninterviews. L steht für Lehrpersoneneinschätzung und K steht als Kürzel für die Kinderinterviews.

	Triple P	PFAD
Zu beeinflussende Mechanismen	Elterlicher Erziehungsstil (E)	Soziales Problemlösen (K) Verbesserte emotionale und soziale Kompetenzen (L)
Wirkungen auf familiäres und schulisches System	Familienklima (E)	Soziales Klima und Probleme in Klasse und Schulhaus (L)
Verhalten des Kindes	Problemverhalten Kind (E, L, K)	Problemverhalten Kind (E, L, K)

Abb. 8: Untersuchte Interventionseffekte von Tripl P und PFAD (Eisner et al., 2008, S. 168).

Es zeigt sich, dass beide Programme grundsätzlich positive Effekte hatten. Jedoch ist es unabdingbar, dass die Kurse gut organisiert und professionell durchgeführt werden. Um optimale Ergebnisse zu erreichen, sollten die Kurse nur von entsprechend ausgebildeten Fachpersonen erteilt werden. Das neue Wissen muss eingeübt und alle Beteiligten müssen informiert und geschult werden. Besonders beim PFAD, einem Angebot, das insbesondere für den schulischen Alltag gedacht ist, zeigte sich, dass „alle relevanten Akteure (Schulbehörden, Schulleitung, Lehrpersonen, Schulpsy-

chologen, Schulsozialarbeitende, Personen in der ausserschulischen Betreuung, Eltern) zu einem frühen Zeitpunkt informiert und in die Planung einbezogen werden“ (Eisner et al., 2008, S. 233) sollten. Die oben genannten Autoren können auf Grund der Untersuchungsergebnisse nicht empfehlen, PFAD obligatorisch in den Schulen einzuführen. Bei Triple P stellte sich diese Frage nicht, da es sich in erster Linie um ein Elterntraining handelt. Um bestmögliche Resultate zu erreichen, sollten sich die eingeführten Sozialkompetenztrainings mit der Schulhauskultur decken. Diese Sozialkompetenzen sollten von allen, die mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, mitgetragen und als „Bestandteil einer gelebten Schulhauskultur“ (Eisner et al., 2008, S. 232) verstanden werden. Grundsätzlich abgeraten wird von nur in Einzelsituationen gelebten oder unzureichend durchgeführten Programmen.

4.1. Schlussfolgerung

Die Ursachen für gewalttätige Handlungen von Kindern und Jugendlichen wurden schon seit längerem beforscht. Auch dem Umgang mit entsprechendem Verhalten gilt seit langem die Aufmerksamkeit. Die Ursprünge liegen in der Arbeit mit Tieren. Schon früh konnte festgestellt werden, dass die Kindheit und das Umfeld, in dem Tiere wie auch Menschen aufwachsen, einen Einfluss auf das Ausmass der gewalttätigen Handlungen, auf den Umgang damit und insbesondere auch auf den individuellen Umgang mit dem eigenen erlebten Stress hat. Kraemer (2010) konnte belegen, dass verfügbare Mütter stressmindern wirken. Robertz und Wickenhäuser (2010) haben aufgezeigt, dass positive Zukunftsperspektiven, klare Strukturen und verlässliche Bezugspersonen sowie die Förderung der Sozialkompetenzen eine präventive Wirkung haben.

Alsaker (2007) und Eisner et al. (2008) belegen, dass verlässliche Bezugspersonen, engagierte Erwachsene, die Grenzen setzen, und gemeinsam erarbeitete Strukturen eine präventive Wirkung haben. Eisner et al. (2008) belegen mit ihrer Forschungsarbeit, dass die Erfolge der durchgeführten Programme von der professionellen Kompetenz der Trainer und Trainerinnen abhängt. Ebenso ist es wichtig, dass die Programme breit abgestützt sind. Das heisst, dass möglichst alle, die mit den Kindern und Jugendlichen zu tun haben, übereinstimmende Ziele und Regeln vorleben müssen. Idealerweise deckt sich die Haltung im Elternhaus mit der schulischen, zugleich sollte die in der Schule durchgeführten Sozialkompetenztrainings ein natürlicher Teil der alltäglichen Schulhauskultur sein.

Nachdem nun ein kurzer Überblick über die aktuelle Forschungslage umrissen wurde, werden im nächsten Kapitel die Entwicklung der Gewaltforschung an Schulen sowie die Veränderungen in den Untersuchungsergebnissen aufgezeigt.

5. Wandel der Forschungsergebnisse

Gemäss Melzer et al. (2011) gilt Skandinavien als Pionier im Forschungsgebiet der Schulgewalt. Anfang 1982 ereigneten sich in Norwegen auf Grund von Bullying im schulischen Kontext drei Suizidfälle. Dadurch wurde das Thema in der Öffentlichkeit bekannt. Olweus (1978) rief daher das erste Forschungsprogramm ins Leben. Seine Forschungsergebnisse belegten die weite Verbreitung der Thematik in Schulen. Daraufhin wurde mit Olweus' (1978) Unterstützung eine nationale Kampagne mit einem Video für den Schulunterricht, einem Handbuch für Lehrpersonen und einer Anleitung für die Erziehungsberechtigten durchgeführt. Schon früh machte Olweus (1978) auf die Bedeutung der Erwachsenen, die mit den Kindern zu tun haben, im Präventionsbereich aufmerksam.

Eisner et al. (2008) legen dar, dass die grosse Mehrheit der Primärforschungen im Bereich der Gewaltprävention und bezüglich deren Wirksamkeit bisher in den Vereinigten Staaten durchgeführt wurde. Dieses Wissen sei als Grundlage wertvoll, könne aber nicht auf andere kulturelle Kontexte übertragen werden. Die von Eisner, Manzoni, Ribeaud und Schmid (2003) durchgeführte und von der Stadt Zürich in Auftrag gegebene Studie bezüglich einer wirksamen Gewaltprävention und einer entsprechenden Intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich hatte zum Ziel, die Situation betreffend der Gewaltvorkommen in Zürich zu erheben. Daneben sollte ebenfalls evaluiert werden, welche Präventionsprogramme angeboten werden und wo noch Lücken bestehen. Der Schlussbericht zeigte, dass in der Stadt Zürich ein Gewaltproblem besteht und dass diverse Präventions- sowie Interventionsprogramme angewendet werden, über deren Wirksamkeit jedoch nichts bekannt war. Eisner et al. (2003) engagierten sich dafür, dass die vorhandenen Programme aufeinander abgestimmt und altersspezifisch angeboten werden sollten. Ein weiteres Resultat der Studie bestand in der Erkenntnis, dass im Bereich der Frühprävention noch wenig vorhanden ist und dass dadurch Handlungsbedarf besteht. Diese Studie zeigt somit, wie wichtig es ist, die Präventionsmassnahmen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt anzusetzen.

Da für die Schweiz ansonsten nur wenige Studien vorliegen, wird nun im Weiteren die Entwicklung der Forschung in Deutschland näher betrachtet. Dies deshalb, weil diese Ergebnisse auf Grund ihrer sprachlichen und kulturellen Nähe zur Schweiz in der Fachliteratur oft als Grundlage dienen. In Deutschland entwickelte sich die Forschung im Bereich der Gewalt an Schulen stufenweise. „Sie begann als intensive Medienberichterstattung Anfang der 90er Jahre, wurde etwa ab 1992 als Thema von der pädagogischen Profession ernst genommen und dort eingehend verhandelt – etwa zur gleichen Zeit (und das ist dann die dritte Stufe) begann die empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft, sich dieses Themas anzunehmen“ (Tillmann, 1997, S. 39). Im Bereich der

wissenschaftlichen Auseinandersetzung differenziert Schubarth (2000) wiederum nach drei Arten von Studien. Begonnen habe es mit Studien einer ersten Bestandsaufnahme, die meist durch Schulverwaltungen veranlasst worden seien. Danach habe es repräsentative Analysen auf der Ebene der Bundesländer gegeben. Schlussendlich habe es „komplexe Untersuchungen mit umfangreichen Instrumentarien und verschiedenen methodischen Verfahren“ (Schubarth, 2000, S. 67; Hervorhebung im Original) gegeben. Klewin (2006) ergänzt, dass als nächster Schritt „Übersichtsveröffentlichungen und darauf basierende Gesamteinschätzungen“ (Klewin, 2006, S. 16) erstellt wurden, „die über Aussagen für einzelne untersuchte Städte oder Regionen hinausgehen“ (Klewin, 2006, S. 16). Diese Entwicklung ist spannend zu betrachten und zeigt den Einfluss der Medien und auch der politischen Agenda auf die Forschungsarbeit.

Einen weiteren Überblick über die Gewaltforschung im schulischen Kontext erbrachte Schubarth (2010) mit seiner Zusammenstellung bezüglich der verschiedenen Abschnitte der Gewaltforschung im schulischen Kontext. Er unterteilt die Forschungsarbeit in drei Zeitphasen.

Merkmale/ Zeitraum	bis Ende der 1980er Jahre	1990er Jahre	2000er Jahre
Gewaltbegriff	Aggression, Abweichendes Verhalten	Gewalt, Erweiterung des Gewaltbegriffs	Gewalt, Bullying, Mobbing
Forschungsfokus	Aggression, Devianz, Delinquenz, politische Gewalt, Vandalismus, Verhaltensauffälligkeiten	vielfältige schulische Gewaltformen, insbesondere physische Gewalt, aber auch verbale Gewalt und psychische Gewalt	neben Gewalt Bullying, Mobbing neu: Amok, Happy-Slapping, Cyberbullying
Diskurse zu Gewalt	Strukturelle Gewalt: Schülergewalt als Reaktion auf Schulgewalt, Schul- und gesellschaftskritische Ansätze	Gewaltbelastung, Gewaltentwicklung, Formen, Ausmaß, Ursachen von Gewalt, Schüler als Täter/Opfer, Schülergewalt als Schulproblem	Gewaltentwicklung Amokläufe Schülerinnengewalt Prävention Evaluation der Prävention
Methodik	standardisierte Befragungen, Querschnittsstudien	meist standardisierte Befragungen, Querschnittsstudien, Täter-/Opferbefragungen, Lehrer/Schulleiter als Beobachter	Querschnittsstudien, Täter-/Opferbefragungen, vereinzelt Längsschnittstudien

Abb. 9: Etappen der schulbezogenen Gewaltforschung (Schubarth, 2010, S. 55).

Im Zeitraum bis zum Ende der 1980er Jahre wurde vor allem deviantes Verhalten untersucht. Obwohl, wie Holtappels (1987) schreibt, in den damaligen Studien davon ausgegangen wird, dass die Gewalt der Schülerschaft eine Antwort auf die vorherrschenden strukturellen und institutionellen Gewaltformen ist. Die Studien bis Ende 1980 zeigen auf, dass Geschlecht, Alter und die Schulform einen Einfluss auf das Gewaltaufkommen haben. Als ursächliche Faktoren für Gewalttaten an Schulen wurden „fehlende affektive Integration, die unangemessenen pädagogischen Reaktio-

nen der Lehrerschaft, Altersgruppeneffekte, individuelle Verhaltensdispositionen, ungünstige Schulklimabedingungen, individuelle Schülerprobleme und schulische Kontroll- und Etikettierungsprozesse“ (Schubarth, 2010, S. 55) genannt. Als Präventivmassnahmen wurde die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen empfohlen. Aber auch die Intensivierung der individuellen Förderung, Optimierung der Beziehung zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen sowie ein Mitspracherecht von Schülerinnen und Schülern galten als präventive Massnahmen gegen Gewalt. Auch wurde die grössere Gewichtung des Erziehungsauftrages an den Schulen empfohlen. In den 1990er Jahren gab es sehr viele Untersuchungen. Schubarth (2000) erörtert weiter, dass sich von den rund 80 durch ihn untersuchten Studien zum Thema des gewalttätigen Verhaltens der Jugendlichen ungefähr die Hälfte mit der Gewalt im schulischen Kontext beschäftigt. Das grössere Forschungsaufkommen erklärt er auch mit dem steigenden Interesse der Medien, der Öffentlichkeit und der Politik an der Thematik. Die Untersuchungen beschränkten sich anfangs auf grössere Städte und anschliessend auf ganze Bundesländer, wie Schubarth (2000) darlegt. Diese Studien beschäftigten sich vorwiegend mit folgenden drei Themenfeldern: Form und Häufigkeit der Gewalttaten, Motive und im Umfeld determinierte Bedingungen, die zu Gewalthandlungen führen sowie Präventions- und Interventionsmassnahmen um Gewalt zu verhindern. Im Zentrum der Untersuchungen stand mehrheitlich die Analyse der Gewalttaten. Vernachlässigt wurde jedoch, wie die Forschungsergebnisse in die Gewaltprävention einfließen und wie diese Ergebnisse in der Praxis umgesetzt werden könnten. Die Studien dieser Zeit wurden, gemäss Holtappels (1997), auf Grund des Ungnügens der Begriffsdefinitionen, des Operationalisierungspotentials und der Konzepte sowie auf Grund einer mangelhaften theoretischen Absicherung kritisiert. In Folge der angewendeten quantitativen und vermehrt auch qualitativen Studienansätze konnten die Ursache von Gewalt sowie die Rahmenbedingungen, die Gewalt begünstigen, genauer analysiert werden. Daraus wurden dann Präventions- und Integrationsmodelle für spezifische Situationen abgeleitet, wie Holtappels (1997) weiter aufzeigt. In den 2000er Jahren liess das Forschungsinteresse an der Thematik grundsätzlich nach. Jene Studien, die noch durchgeführt wurden, waren Längsschnittstudien, die mehrheitlich einen quantitativen Ansatz verfolgten. Neue Phänomene wie Amok, Mobbing, Cyberbullying und Happy Slapping gerieten ins Zentrum des Interesses. Die Veränderung von Gewalt im medialen Kontext gewann somit für die Forschung an Bedeutung. Neben der Untersuchung von Gewaltphänomenen und der Erarbeitung von Präventionsprogrammen sind nun, gemäss Schubarth (2010), auch die Verbreitung und besonders die Evaluation der Präventionsprogramme wichtige Themen.

Klewin, Tillmann und Weingart (2002) beleuchten mit ihrer Arbeit einen bisher kaum angesprochenen Themenkreis. Sie kritisieren, dass Lehrpersonen als Täterschaft nur unzureichend unter-

sucht werden. Die Schülerschaft werde in den Mittelpunkt der Untersuchungen in Bezug auf Täterinnen und Täter gestellt. Aufgrund von Krumms (1997) Schlussfolgerung, dass gewalttätige Personen in der Regel als machtvoll und mit vielen Fähigkeiten ausgestattet, die Opfer aber als eher schwach beschrieben würden, sei es erstaunlich, dass die Lehrpersonen nicht häufiger als Täterinnen und Täter untersucht würden. Auffallend sei auch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Täterschaft gegenüber anderen Schülerinnen und Schüler angesehen werden, sondern auch als Akteurinnen und Akteure gegenüber den Lehrpersonen. Krumm und Weiss (2000) führten auf Grund der oben dargelegten Erkenntnisse eine Studie durch, bei der erhoben wurde, wie oft die Schülerschaft der Gewalt durch Lehrpersonen ausgesetzt ist. Von den 2'965 Studierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gaben 78% an, durch Lehrpersonen im Laufe ihrer Schulzeit Kränkungen erfahren zu haben. 68% der untersuchten Studierenden gaben dann in einer Fallbeschreibung an, wie sich die erfahrene Kränkung zutrug. Krumm und Weiss (2000) arbeiteten heraus, dass diese Kränkungen vor allem im Zusammenhang mit ungerechten Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen stehen. Neben der willkürlichen Notengebung anhand pädagogisch bedenklichen Kriterien und Massstäben wurden auch unklar formulierte Leistungsanforderungen, leistungsfremde Faktoren sowie Verfahrensfehler, welche die Notengebung – insbesondere bei mündlichen Prüfungen – negativ beeinflussten, genannt, die als Ausgangslage für Kränkungen durch Lehrpersonen wahrgenommen werden. Als weiterer Kritikpunkte wurde der Aspekt angeführt, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern ungenügende Möglichkeit gewährt, um ihr Potential zeigen zu können, so Krumm und Weiss (2000) weiter. Auch Intoleranz, Sturheit, Vorurteile, offen ausgetragene Antipathie, vorenthaltene Erklärungen zur Notengebung, Nichteinhaltung von Ankündigungen und Vergeltungsmassnahmen durch die Lehrpersonen wurden als Formen von kränkendem Verhalten genannt. Krumm und Weiss (2000) vertreten die Meinung, dass der Begriff Gewalt für diese Art des Lehrerverhaltens jedoch unpassend ist. Sie nennen dieses Verhalten „Machtmissbrauch durch Lehrpersonen“, weil sich die Lehrpersonen, insbesondere im Bereich der Notengebung – also beim Verteilen von Lohn für eine erbrachte Leistung – in einer Machtposition gegenüber den Schülerinnen und Schülern befinden. Sie legen dar, dass Kinder schon in frühen Jahren gerecht von ungerecht unterscheiden können. Deshalb wird eine ungleiche Leistungsbeurteilung beziehungsweise Belohnungsverteilung, was im schulischen Umfeld immer durch Noten gewährleistet wird, als entsprechend kränkend empfunden. Noch erstaunlicher sei es, so Klewin et al. (2002), dass dem Umstand keine grössere Beachtung geschenkt werde, dass mehr als drei Viertel der Schülerschaft Gewalt durch Lehrpersonen erfahren haben. Dies insbesondere, da andere Studien belegen, dass von Lehrpersonen verursachte Abwertungen, Ausgrenzungen und Etikettierungen der Schülerinnen und Schülern als Risikofaktoren für Gewalt im schulischen Kontext anzusehen seien. Gemäss Krumm und Weiss (2000) werde von Lehrpersonenvertretungen

und Schulaufsichten, wenn diese mit dem Vorwurf der Gewalt durch Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern konfrontiert würden, damit argumentiert, dass es dies leider gebe, dass es sich dabei jedoch um eine kleine Anzahl von entsprechend negativ handelnden Lehrpersonen handle. Die österreichische Lehrgewerkschaft schätzt die Anzahl der sich entsprechend verhaltenden Lehrpersonen auf maximal fünf bis zehn Prozent, so Krumm und Weiss (2000). Auch wenn sich dies nach einer geringen Anzahl anhöre, sei zu bedenken, dass diese Lehrpersonen oft in mehreren Klassen unterrichten. Jede Klasse umfasse zwischen 20 bis 25 Schülerinnen und Schülern. Krumm und Weiss (2000) ziehen daher den Schluss, dass wenn nur 10% aller Schülerinnen und Schüler in einem Schuljahr mit einer solchen Lehrperson konfrontiert werden, es in Deutschland 1.2 Millionen Kinder und Jugendliche seien, die Gewalt oder Machtmissbrauch durch Lehrpersonen erleben. Krumm und Weiss (2000) fügen an, dass ihre Untersuchung keine Rückschlüsse auf effektive Zahlen zulassen. Sie zeige jedoch, dass sich viele Kinder und Jugendliche auch noch in späteren Jahren an die durch Lehrpersonen erfahrenen Kränkungen erinnern. Wie gross das individuelle Ausmass und die Folgen der ungerechten Beurteilungen durch Lehrpersonen sind, kann auf Grund der relativ kleinen Stichprobe nicht ermessen werden. Da jedoch Studierende befragt wurden, und da diese die Schule ja offensichtlich erfolgreich absolviert haben, darf angenommen werden, dass sich die von Krumm und Weiss (2000) ermittelten Zahlen in Bezug auf Gewalt oder Machtmissbrauch an Schulen durch Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern eher im unterdurchschnittlichen Bereich bewegen. Die Anzahl der Lehrpersonen, die zu Machtmissbrauch im Berufsalltag neigen, lässt sich auf Grund der Untersuchung nicht erheben. Die untersuchten Studierenden gaben an, dass die Lehrpersonen, die ihnen Kränkungen zufügt hätten, dies auch bei anderen Schülerinnen und Schülern getan hätten. Was wiederum für die These der Lehrpersonenvertretungen spricht, dass es sich um eine geringe Anzahl von Lehrpersonen, die mehrfach negativ auffallen, handle. 65% der befragten Studierenden, die von einer ungerechten Leistungsbeurteilung durch Lehrpersonen berichteten, gaben an, dass sie diese mehrfach erhalten hätten. Das Ausmass der ihnen zugefügten Kränkungen schätzten 83% aller Studierenden von mittel bis sehr, sehr schwer ein. Der Median liegt mit 30% bei schwer. Zu erwähnen ist, dass die Werte der männlichen Studierenden in Bezug auf Häufigkeit, Dauer und Ausmass der erlebten Kränkungen durch Lehrpersonen konstant höher liegen als die Werte der von Krumm und Weiss (2000) befragten weiblichen Personen. Diese Erkenntnisse sind spannend, gewähren sie doch einen Einblick in einen tabuisierten Bereich. Sie zeigen aber auch einmal mehr die zentrale Bedeutung der Lehrperson in Bezug auf die schulische Gewalt auf.

Melzer et al. (2011) konzentrieren sich bei einem Teil ihren Forschungsarbeiten auf die Rolle der Lehrperson und zeigen diesbezüglich auf, dass in jenen Klassen ein geringes Gewaltaufkommen

herrscht, in denen Lehrpersonen über eine hohe Professionalität verfügen und in denen das Klassengefüge intakt ist. Weiter wichtig sind möglichst grosse Beteiligungs- und Mitspracheoptionen für Schülerinnen und Schüler im Schulalltag. Ausserdem sei entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen und dass Leistungsangst verhindert wird. Melzer et al. (2011) haben mit ihrer Forschung belegt, dass neben der Familie, der Schule und den Peers auch das Selbst ein wichtiger Einflussfaktor bezüglich der Gewaltausübung bildet. Das bedeutet, dass die individuellen Voraussetzungen das Gewaltverhalten entscheidend beeinflussen. Ebenso postulieren Melzer et al. (2011), dass die in einer Klasse vorkommende Gewalt sich aus unterschiedlichen miteinander interagierenden Faktoren zusammensetzt. Das Ergebnis dieser zusammenkommenden Einflussgrößen bezeichnen Melzer et al. (2011) als **Gewaltemergenz**. In der folgenden Grafik wird dies dargestellt:

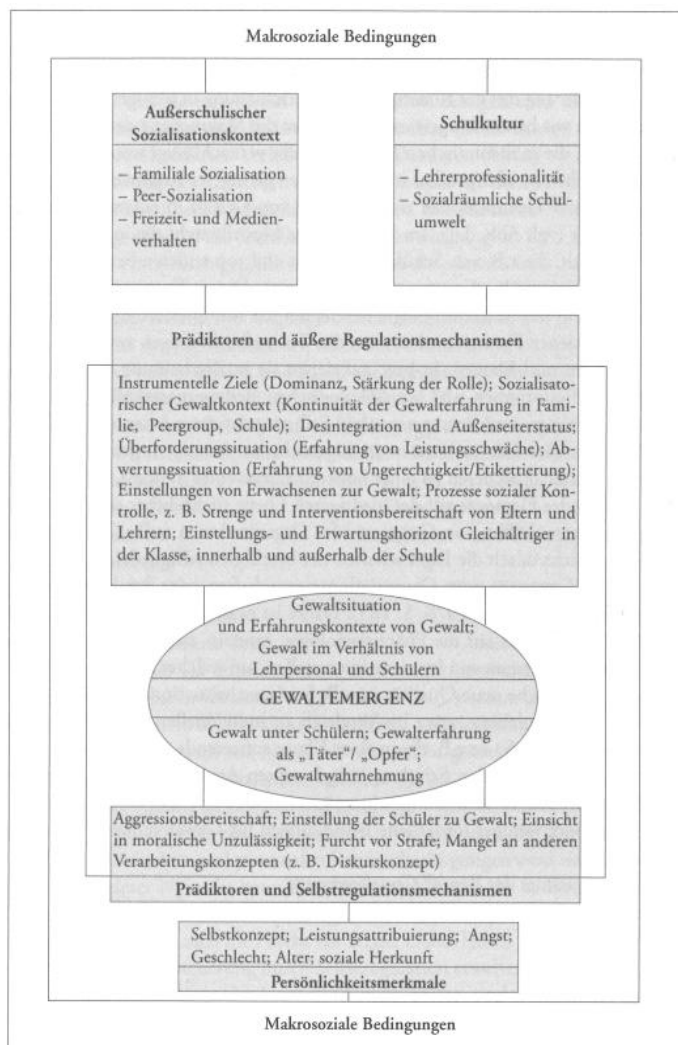


Abb. 10: „Sozialökologie schulischer Gewalt (Gesamtmodell)“ (Melzer et al., 2011, S. 102).

Anhand dieses Konzepts konnte belegt werden, welche Faktoren Gewalt in der Schule begünstigen. Wie Melzer et al. (2011) aufzeigen, belegt auch die Studie von Lösel und Bliesener (2003), dass nicht die materiellen Bedingungen oder die Klassengröße massgebliche Faktoren für das

Vorhandensein von Gewalt an Schulen sind, sondern die Schulkultur. Die oft geforderten kleineren Klassengrösse haben, so Melzer et al. (2011), keine direkte Auswirkung auf das Gewaltaufkommen. Die Veränderung der Rahmenbedingungen in diesem Bereich könnte „auf dem Weg der Überlastung der Lehrer und der Beeinträchtigung ihrer Gesundheit und professionellen Handlungsfähigkeit auf die Schulkultur zurückwirken“ (Melzer et al., 2011, S. 149) und somit lediglich indirekt einen Beitrag zur Gewaltminderung bilden. Die Autoren berufen sich bei dieser Aussage auf die so genannten Burnout-Studien, beispielsweise von Arolt und Schaarschmidt (2002). Melzer et al. (2011) konnten mit ihrer eigenen Studie belegen, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten von Lehrpersonen und dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern gibt. Man könne daraus folgern, dass das gewalthaltige Verhalten der Lehrpersonen nicht nur eine Antwort auf das aggressive Verhalten der Kinder und Jugendlichen sei, sondern überdies einen mit-verursachenden Faktor darstelle. Insgesamt lasse sich sagen, so Melzer et al. (2011), dass die Gewalt nicht nur von ausserhalb in die Schule hineingetragen wird, sondern dass die Schule selbst durch ihre Handlungsform Gewalt verursachen kann. Daraus lasse sich ableiten, dass durch die Entwicklung und Optimierung der einzelnen Aspekte der Schulkultur ein wesentlicher Betrag zur Gewaltprävention geleistet werden könne.

Bezüglich möglichen Präventionsansätzen leisten Melzer et al. (2011) mit ihren Forschungsergebnissen bedeutende Erkenntnisse. Sie konnten durch ihre Langzeitstudie mit knapp 700 Probanden, die im Jahre 1996 mit einer ersten Welle und 1998 mit einer zweiten Welle arbeitete, belegen, wie sich die Rollen der Schülerinnen und Schüler verändern. Schlussfolgernd könne gesagt werden, dass es wichtig sei, dass neben gewalt- auch opferbezogene Massnahmen ergriffen werde. Die Zuwendung zu den Opfern und deren Schutz sei von ebenso grosser Bedeutung wie Massnahmen der Prävention. Die Studie von Melzer et al. (2011) belegt, dass ein Drittel bis die Hälfte der Lehrpersonen lediglich gelegentlich oder überhaupt nicht intervenieren, wenn eine Gewaltsituation in ihrem Umfeld entsteht. Diese Aussagen beruhen, wie die oben genannten Autoren darlegen, auf den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Melzer et al. (2011) fügen an, dass das Ignorieren von Regelüberschreitungen zur Verfestigung von gewalttätigen Handlungen im schulischen Kontext führe. Das Tolerieren solcher Regelüberschreitungen habe nichts mit Toleranz zu tun, sondern sei eine Nicht-Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung, wie sich Melzer et al. (2011) deziert ausdrücken. Weiter fügen sie an, dass jedoch nicht nur das Eingreifen an sich wichtig sei, sondern auch die Art der Handlung. Sie fassen diese Aussage, in Anlehnung an die Arbeit von Walker (1995), folgendermassen zusammen:

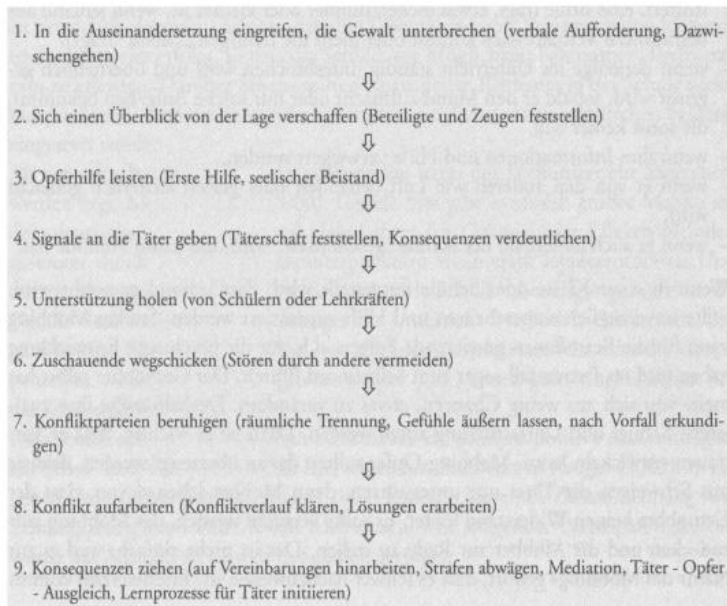


Abb. 11: Vorschlag zum Eingreifen bei Gewaltsituationen (Melzer et al., 2011, S. 180).

Dieser Ablauf zeigt, dass ein überlegtes Eingreifen – am besten auf der Basis eines schulinternen Konzeptes mit vorher erarbeiteten Konsequenzen – sinnvoll ist. Weiter lässt sich aus der Abbildung herauslesen, dass die Unterstützung des Opfers prioritär zu behandeln und dass der Beizug von Unterstützung beim Eingreifen eine sinnvolle Massnahme ist. Weiter wird eine umfassende Aufarbeitung empfohlen, damit ein wertschätzendes Miteinander wieder möglich ist. Melzer et al. (2011) ergänzen, dass die intervenierenden Personen darauf zu achten hätten, eine gewisse Distanz und Autorität zu wahren, um so zu verhindern, dass sie sich plötzlich in der Rolle eines Gewaltakteurs wiederfinden. Eine Verhaltensänderung sei am einfachsten herbeizuführen, wenn „das Umlernen durch erlebbare Konsequenzen in Gang gesetzt“ (Melzer et al., 2011, S. 181) wird. Um in Krisensituationen wirklich professionell reagieren zu können, bedarf es entsprechender Vorbereitung. Gugel (2010) empfiehlt dazu Folgendes: Erarbeiten von Notfallplänen, Bereithalten eines Notfallordners und die vorsorgliche Koordination notwendiger Abläufe. All dies sollte idealerweise bereits vorab durchdacht und schriftlich dokumentiert werden. Konzepte für Bedrohungsanalysen sollten erarbeitet sein. Ebenso sollten ein Konzept und eine verantwortliche Person für die Pressearbeit definiert sein. Der erste Schritt in einer akuten Situation sei aber immer die Alarmierung der Blaulichtorganisationen, so Melzer et al. (2011).

Auf Grund ihrer Forschungsergebnisse erachten Melzer et al. (2011) es als besonders wichtig, den Schülerinnen und Schülern Lern- und Arbeitsprozesse zu ermöglichen, ohne deren Würde zu verletzen. Sie betonen weiter, wie wichtig es sei, die Opfer von Mobbing keinesfalls alleine zu lassen, sondern sie zu schützen und ihnen beispielsweise ältere Mitschülerinnen und Mitschüler zur Seite zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Konflikte für alle sozialverträglich gelöst werden können. Für die Schülerinnen und Schüler sei es auch wichtig zu erleben, wie trag-

fähige Regeln entwickelt werden, die eine soziale Orientierung ermöglichen. Und nicht zuletzt, dass sie erfahren können, wie gutes Sozialverhalten dazu beitragen kann, ein angenehmes Lern- und Arbeitsklima zu schaffen. Um so ein Modell des Zusammenauskommens zu erreichen, sollten die folgenden vier Ebenen angesprochen werden: die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler, jene der gesamten Klasse, die Schulebene sowie jene der Gemeinde beziehungsweise Nachbarschaft. Weiter empfehlen Melzer et al (2011), Regeln aufzustellen, den grossen Raum der Schule in einzelne Reviere mit eigenen Regeln zu unterteilen sowie Rituale einzuführen und diese aufrechtzuhalten. Für das Aufbauen der Regeln braucht es intensive Diskussionen, bei denen die Schülerinnen und Schüler auch mitwirken sollten. Ein positiver Effekt dieser Arbeit sei, so Melzer et al. (2011), dass sich die Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und der Klasse vertiefen können. Grundsätzlich befürworten sie vehement, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Schulklimas aktiv mitwirken. Sie sprechen sich klar für eine Partizipationskultur der Schülerinnen und Schüler in Schulen aus. Dies auch, weil schon Melzer (2000) aufzeigen konnte, dass mit einer verbesserten Partizipationskultur die Gewalt an den Schulen zurückgeht.

Hier können Bushmanns (2002) Forschungsergebnisse ergänzend angefügt werden. Er sieht die für lange Zeit als gültig gegoltene Katharsis-Theorie als überholt an. Die Annahme, dass das Ausagieren der aggressiven Impulse zu deren Reduktion führt, könne als ungültig betrachtet werden. Er schlussfolgert dies anhand der Studien zum kognitiven Priming, die beispielsweise von Anderson, Benjamin und Bartholow (1998) durchgeführt wurden und belegen, dass die Verfügbarkeit von kognitiven Aggressionen und von entsprechenden Handlungsoptionen zu gesteigerten aggressiven Handlungen führen. Die aktuellen Studien sind sich darin einig, so Krahé und Greve (2006), dass nur ganzheitliche Forschungsansätze Ergebnisse liefern, die aggressives Verhalten in der Vielfalt der Aktual- und Ontogenese erklären. Geeignet sind Ansätze, die neben den persönlichen Erfahrungen individuelle Fähigkeiten, biologische Veranlagungen, persönliche Verhaltensspektren und individuelle situationsbedingte Handlungsoptionen beinhalten, die auf dem sozialen Hintergrund der individuellen Entwicklung beruhen. Ein solcher ganzheitlicher Ansatz erschwert Interventions- und Präventionsansätze, da diese sehr komplex angelegt sein müssen, um den vielfältigen Gesichtspunkten gerecht werden zu können, so Krahé und Greve (2006).

Bauer (2011) folgt dieser Forderung und legt mit seinem Buch eine Theorie vor, die unterschiedliche Disziplinen und deren Forschungsergebnisse berücksichtigt. Er versucht aufzuzeigen, welche Faktoren Gewalt begünstigen und beginnt damit in der vorchristlichen Zeit. Im Folgenden ein kurzer Abriss seiner Schlussfolgerungen: Bauers Theorie enthält nach Ansicht der Autorin die aktuellsten Erkenntnisse bezüglich der Thematik der vorliegenden Arbeit und wird ihr demzufolge

als Grundlage dienen, um die Theorien der Umfrageteilnehmenden abzugleichen. Bauer (2011) legt seinem Erklärungsmodell die neurologische Theorie der Schmerzgrenze zu Grunde. Er erklärt, dass Aggressionen nicht nur durch physische Angriffe und Verletzungen hervorgerufen werden, sondern auch durch erlebte Demütigung, soziale Rückweisung und Ausgrenzung. Die Entstehung von Gewalt erklärt er wie folgt: Gewalt ist ein Verhalten, dass evolutionär entstanden und neurobiologisch nachweisbar ist. Gewalt verhilft dem Individuum dazu, seine physische Intaktheit zu sichern und Schmerzerfahrungen psychischer wie physischer Art zu verhindern. Die Abschaffung von Aggression sei nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Sie habe auch einen stark kommunikativen Aspekt, der erst „dann zu einem rein physischen und in der Regel ausschliesslich destruktiven Geschehen“ (Bauer, 2011, S. 112) wird, wenn sie, die Aggression, ihre kommunikative Funktion verliert, weil nicht mehr miteinander gesprochen wird. Es gebe jeweils dort weniger Gewalt, wo interindividuelle Bindung, Kommunikation und Vertrauen wichtige Faktoren im Zusammenleben seien. In Gesellschaften, bei denen individuelle Bedrohungen, Ausgrenzung sowie Demütigung häufig ausgeübt werden, seien Gewalt und Aggression hingegen weit verbreitet. Weiter fügt Bauer(2011) an, dass das menschliche Gehirn ein so genanntes Aggressionsgedächtnis besitze, welches die Grundlage für die Verschiebungen bei der Aggressionsausübung biete. In solchen Situationen werde die Aggressionsausübung von Opfern und Unbeteiligten dann oft auch als unbegründet erlebt. Bauer (2011) fügt erklärend hinzu, dass die menschliche Vorliebe für intellektuelle Herausforderungen im Laufe der Evolution immer besser befriedigt werden konnte. „Intelligenz, Einfallsreichtum und Kreativität hatten jetzt frei Bahn“ (Bauer, 2011, S. 160). Sie konnten nicht nur fürs Überleben und Entrinnen aus bedrohlichen Situationen, sondern zur Entfaltung und Anhäufung von Anerkennung und Wohlstand genutzt werden. Auf der anderen Seite entwickelten sich dadurch aber auch „Entfremdung, Stress und eine massive Aufladung der gesellschaftlichen Situation mit Reizen, die nach dem Gesetz der Schmerzgrenze Aggression fördern“ (Bauer, 2011, S. 160). Diese Prozesse begünstigten ursprünglich die Gewaltentstehung und ermöglichen eine Weiterentwicklung der Gewalt, die bis zum heutigen Zeitpunkt andauere. Sie unterliege gewissen historischen Schwankungen, liesse sich aber nicht mehr umkehren, so Bauer (2011). Der Rückgang zwischenmenschlicher Beziehungen in Verbindung mit der Einführung des Konkurrenzprinzips fördert die soziale Desintegration und führt somit zu Traumatisierungen und Ausgrenzungserfahrungen, womit sich der Kreis schliesst und die Entstehung von Gewalt gefördert wird, da durch diese Erfahrungen die individuelle Schmerzgrenze entsprechend beeinflusst wird, so Bauer (2011) weiter. Das Ersetzen der ursprünglichen Form des gemeinschaftlichen Zusammenlebens durch die neue Form, die durch Arbeitsteilung und Erwerbswirtschaft geprägt war, liess Gewalt als Markenzeichen der letzten rund 10'000 Jahre der menschlichen Geschichte etablieren. Gleichzeitig entstanden aber auch Moral- und Rechtssysteme, da „die bisherigen, evolutionär entstandenen neuro-

biologisch verankerten sozialen Intuitionen nicht mehr ausreichen, um ein friedliches Zusammenleben zu gewährleisten“ (Bauer, 2011, S. 170). Allerdings hatte auch die Entstehung von Moralsystemen zwei Seiten. Die eine Seite beinhaltet die Regelung des Zusammenlebens und die Sicherung des Zusammenhaltes auch innerhalb einer grösseren Gruppe. Allerdings wird auch die Entstehung von sogenannten Ingroups und Outgroups gefördert. Jene Personen, die dem gleichen Moralsystem angehören, zählen zur Ingroup. Alle anderen werden zur Outgroup gezählt. Dadurch kann Feindseligkeit unter den Gruppen auch gezielt geschürt werden. Wenn Angehörige der Outgroup als besonders fremdartig, gefährlich, aggressiv oder dehumanisiert erlebt oder auch bewusst entsprechend dargestellt werden, erhöhe dies, nach dem Prinzip der Schmerzgrenze, die Gefahr der gegenseitigen Aggressionsausübung, wie Bauer (2011) schlussfolgert. Die folgende Grafik zeigt seine Theorie im Überblick:

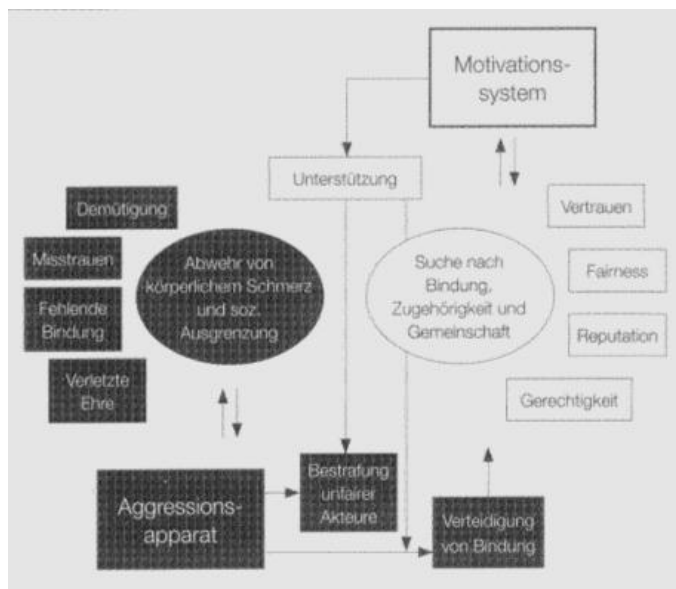


Abb. 12: Modell des Zusammenwirkens von Aggressionsapparat und Motivationssystem (Bauer, 2011, S. 62).

Bei diesem Ablauf spielt auch das Hormon Testosteron eine Rolle. Immer dann, wenn es zwischen zwei oder mehr Individuen zu einem Dominanzgerangel kommt, wird bei den Gewinnenden ein Testosteronanstieg und beim den Verlierenden ein Testosteronabfall erfolgen. Das ausgeprägte Dominanzverhalten auf Grund des erhöhten Testosteronwertes prägt gemäss Bauer (2011) auch das zukünftige Verhalten. Dieser biologische Effekt kann auch gemessen werden, wenn die Individuen sich lediglich eine Kampfszene vorstellen. Bauer (2011) legt dar, dass bei männlichen Jugendlichen bereits nach einem 15-minütigen Spiel mit einer Pistole ein signifikanter Testosteronanstieg gemessen werden kann. Das Zusammenspiel vom Aggressionsapparat und dem Motivationssystem, das auf den ersten Blick als widersprüchlich angesehen werden kann, verfolgt jedoch das gleiche Ziel und kann Synergien entwickeln. Bauer (2011) verdeutlicht weiter, dass bei einem

Ressourcenmangel, egal ob dieser materiell oder emotional begründet ist, die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die beiden Systeme gegensätzlich agieren. Er vertritt die Meinung, dass sich seine neurobiologischen Ergebnisse mit denen der Sozialforschung decken.

5.1. Schlussfolgerung

Gemäss den obigen Forschungsergebnissen waren Gewalt sowie Aggression schon immer Teil der Gesellschaft und hatten und haben einen nutzbringenden Zweck. Deshalb sollen sie nicht grundsätzlich verhindert werden.

Als Begründer der Gewaltforschung im schulischen Kontext wird Olweus (1978) betrachtet, der in Norwegen forschte. Der Forschungsfokus hat sich im Laufe der Zeit verändert und erweitert. Unter anderem auch auf Grund der Medienaufmerksamkeit. Als ein bisher wenig untersuchtes Feld kann die durch Lehrpersonen ausgeübte Gewalt angesehen werden. Klewin et al (2002), Krumm und Weiss (2000) sowie Krumm (1997) gehen auf die Bedeutung der aggressiven Handlungen durch Lehrpersonen ein, die von den betroffenen Schülerinnen und Schülern als einschneidende Erfahrungen gewertet werden. Die negativen Handlungen durch die Lehrpersonen, die von Krumm und Weiss (2000) als Machtmissbrauch bezeichnet werden, bewegen sich im Bereich der von Schülerinnen und Schülern als ungerechtfertigt wahrgenommenen Leistungsbeurteilungen und persönlichen Diffamierungen. Die Autoren gehen mit der österreichischen Lehrergewerkschaft einig, dass es sich um wenige Lehrpersonen handeln, die entsprechend handeln. Da diese ihren Beruf jedoch über längere Zeit ausüben und mehrere Klassen betreuen, handle es sich dabei um eine nicht zu vernachlässigende Gruppe von Lehrpersonen.

Einig sind sich die neueren Autoren darüber, dass der Gewalt multifaktorielle Ursachen zu Grunde liegen und dass das Katharsis-Modell als überholt angesehen werden kann. Melzer et al (2011) zeigen die vielfältigen Einflussgrössen im Zusammenhang mit Gewalt auf und Bauers Konzept (2011) erklärt die individuell unterschiedliche Aktions- und Reaktionsniveaus im Zusammenhang mit Gewalt. Die Autoren sind sich einig, dass die Reaktionen des Umfeldes entscheidend sind für den Umgang mit der eigenen Aggressivität. Melzer et al. (2011) weisen den Erwachsenen im schulischen Kontext eine zentrale Rolle zu, da diese als Vorbild und sensible Wahrnehmende die Kinder und Jugendlichen stützen und schützen können. Bauer (2011) zeigt auf, dass das Umfeld und dessen Handlungen gegenüber den Individuen präventiv wie auch destruktiv wirken können. Besonders Bauer (2011) sieht als Hauptmotivation jeder Handlung das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit.

Als Nächstes wird auf das Ausmass von Gewalthandlungen im schulischen Kontext sowie auf die unterschiedlichen Präventions- und Interventionsmodelle eingegangen, die im schulischen Kontext Anwendung finden. Bei den Programmen handelt es sich nicht um eine abschliessende Darstellung, sie soll jedoch eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Programmen ermöglichen.

6. Häufigkeit der Vorfälle an Schulen

Melzer et al. (2011) sind der Überzeugung, dass eine gewaltfreie Schule nie existiert habe. Auf Grund von Beschreibungen des Schullebens während des 18. und 19. Jahrhunderts sei anzunehmen, dass es sich dabei um gewaltgeprägte Institutionen gehandelt habe. Dabei seien vor allem die Lehrpersonen als Täterschaft dargestellt worden. „Schwache und freche Schüler wurden von ihnen mit Ruten geschlagen, der schlechteste Schüler bekam vom Lehrer die Eselsmütze aufgesetzt und wurde so zum Gespött seiner Mitschüler. Eine besonders harte Strafe war das Knien auf dem Holzscheit“ (Melzer et al., 2011, S. 23). Der Stock und die Rute wurden als Symbol des Berufsstandes der Lehrpersonen angesehen und auf Grund des damaligen pädagogischen Verständnisses auch nicht hinterfragt, wie Melzer et al. (2011) schreiben. Weiter führen die Autoren aus, dass auf Grund der heutigen Berichte der Eindruck entstehe, dass sich die Situation bezüglich der Gewaltausübung verändert hat. Heute werden nicht mehr die Lehrpersonen als Akteure der Gewalt beschrieben, sondern die Schülerschaft. Weiter führen die Autoren aus, dass Gewalt im schulischen Kontext oft auch mit Kommunikationsproblemen verknüpft ist. Daher könne sie, so Melzer et al. (2011), auch durch Kommunikation gelöst werden. Gemäss ihrer Untersuchung gaben 51% ihrer 15- bis 27-jährigen Studienteilnehmenden an, dass sie innerhalb des letzten Jahres von alltäglicher Gewalt betroffen gewesen seien. Dabei sei besonders zu erwähnen, dass die Teilnehmenden etwa zweimal so oft ausserhalb von schulischen Institutionen Opfer alltäglicher Gewalt wurden als innerhalb von Bildungsinstitutionen.

Der so genannte Innocenti-Report Card 7 »Child well-being in rich countries« der Unicef (2007) ist eine umfassende Studie über die Situation der Kinder und Jugendlichen. Ergebnisse aus dieser Studie werden nur im Folgenden kurz dargelegt, da sie einen guten Einblick über die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gewähren. Bei dieser Untersuchung wurden 21 industrialisierte Länder miteinander verglichen. Die Schweiz belegt gemäss dem Innocenti-Report (2007) den sechsten Platz. Die Untersuchung geht von folgendem Credo aus: „The true measure of a nation's standing is how well it attends to its children – their health and safety, their material security, their education and socialization, and their sense of being loved, valued, and included in the families and so-

cieties into which they are born“ (Unicef, 2007, S. 1). In der folgenden Grafik werden die Ergebnisse der Studie im Überblick dargestellt:

Dimensions of child well-being	Average ranking position (for all 6 dimensions)	Dimension 1 Material well-being	Dimension 2 Health and safety	Dimension 3 Educational well-being	Dimension 4 Family and peer relationships	Dimension 5 Behaviours and risks	Dimension 6 Subjective well-being
Netherlands	4.2	10	2	6	3	3	1
Sweden	5.0	1	1	5	15	1	7
Denmark	7.2	4	4	8	9	6	12
Finland	7.5	3	3	4	17	7	11
Spain	8.0	12	6	15	8	5	2
Switzerland	8.3	5	9	14	4	12	6
Norway	8.7	2	8	11	10	13	8
Italy	10.0	14	5	20	1	10	10
Ireland	10.2	19	19	7	7	4	5
Belgium	10.7	7	16	1	5	19	16
Germany	11.2	13	11	10	13	11	9
Canada	11.8	6	13	2	18	17	15
Greece	11.8	15	18	16	11	8	3
Poland	12.3	21	15	3	14	2	19
Czech Republic	12.5	11	10	9	19	9	17
France	13.0	9	7	18	12	14	18
Portugal	13.7	16	14	21	2	15	14
Austria	13.8	8	20	19	16	16	4
Hungary	14.5	20	17	13	6	18	13
United States	18.0	17	21	12	20	20	–
United Kingdom	18.2	18	12	17	21	21	20

Abb. 13: Übersichtstabelle der Child-well-being-in-rich-countries-Untersuchung (Unicef, 2007, S. 2).

Die Ergebnisse, die hellblau hinterlegt sind, belegen einen Platz im ersten Drittel der Untersuchung. Mittelblau sind die Ergebnisse hinterlegt, die im mittleren Drittel liegen und dunkelblau diejenigen, die im letzten Drittel liegen. Bei der detaillierten Analyse des Reports (Unicef, 2007) zeigt sich, dass die Schweiz im ersten Drittel der untersuchten Staaten mit folgenden drei Dimensionen abschliesst: materielles Wohlbefinden, soziale Beziehungen in der Familie und zur Peergroup und subjektives Wohlbefinden. Im zweiten Drittel liegt die Schweiz mit den anderen drei untersuchten Dimensionen: Gesundheit und Sicherheit, Bildungsstand sowie Verhalten und Risiko. In der zweiten Dimension, der Gesundheit und Sicherheit der Kinder, wurde vor allem die Säuglingssterblichkeit, das Geburtsgewicht, die Impfungsrate zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr sowie die Anzahl der Toten durch Unfälle und Verletzungen bis zum 19. Geburtstag berücksichtigt.

Im Folgenden werden nun einzelne Items aufgeführt, die interessante Aspekte und Ergänzungen zu der von der Autorin durchgeführte Studie bieten. Als Erstes wird das Item betreffend der Sterblichkeit durch Unfälle und Verletzung bis zum Alter von 19 Jahren besprochen. Die Schweiz belegt bei den OECD-Staaten den doch erstaunlich hohen siebten Platz:

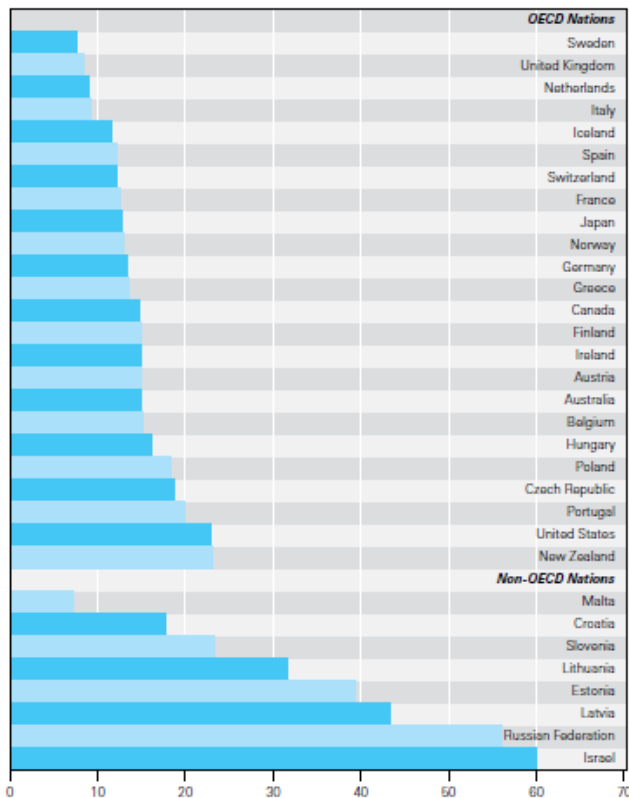


Abb. 14: Übersichtstabelle der Dimension 2, wie viele unter 19-Jährige an den Folgen von Unfällen und Verletzungen verstorben sind (Unicef, 2007, S. 16).

Auf Grund der unterschiedlichen Datenerhebung der einzelnen Länder kann nicht genau eruiert werden, worauf die Todesfälle zurückzuführen sind. Allerdings sind Verkehrsunfälle eine der häufigsten Ursachen. Missbrauch mit Todesfolge sowie Suizid sind ein eher seltenes Ereignis, kommen jedoch auch vor.

Bei der vierten Dimension, den inner- und ausserfamiliären Beziehungen wurden folgende Aspekte untersucht: die Familienstruktur, in welcher die untersuchten Kinder aufwachsen; in welcher Form die Kinder Zeit mit ihren Eltern verbringen sowie ob die elf-, 13- und 15-jährigen Kinder ihre Peers als hilfreich erleben. Im Folgenden finden sich einige der untersuchten Items der vierten Dimension:

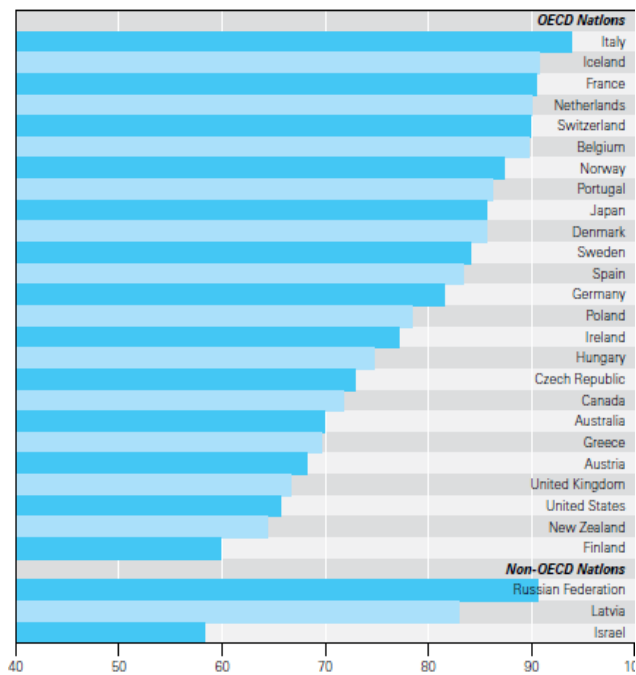


Abb. 15: Übersichtstabelle der Dimension 4, ob die 15-Jährigen die Hauptmahlzeit mehrmals in der Woche mit ihren Eltern gemeinsam einnehmen (Unicef, 2007, S. 24).

Es zeigt sich, dass die gemeinsame Einnahme der Mahlzeiten in der Schweiz eine grosse Bedeutung hat. Jedoch hat weniger als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, regelmässig mit ihren Eltern zu sprechen, wie sich anhand der nächsten Grafik zeigt.

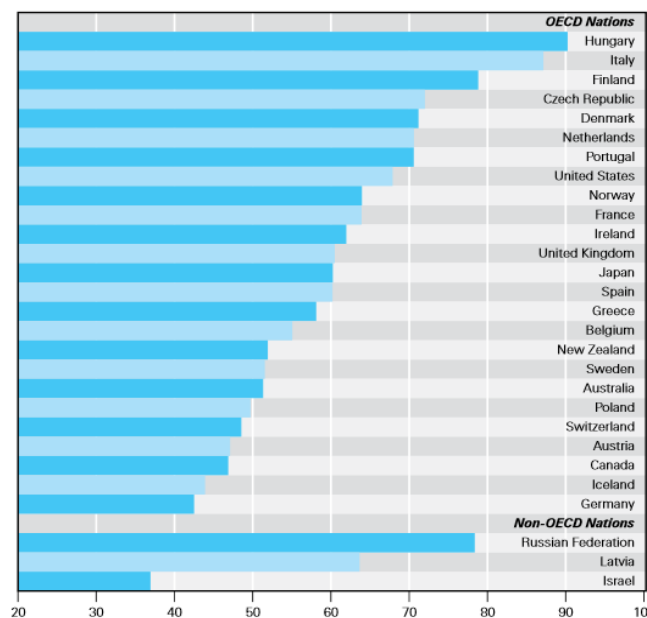


Abb. 16: Übersichtstabelle der Dimension 4, ob die 15-Jährigen mehrmals die Woche mit ihren Eltern Zeit verbringen, nur um gemeinsam zu reden (Unicef, 2007, S. 24).

Die Peers haben für die Jugendlichen in der Schweiz eine sehr grosse Bedeutung. Von allen teilnehmenden Staaten erleben die Schweizer Jugendlichen diese als besonders hilfreich, wie sich anhand dieser Grafik deutlich zeigt:

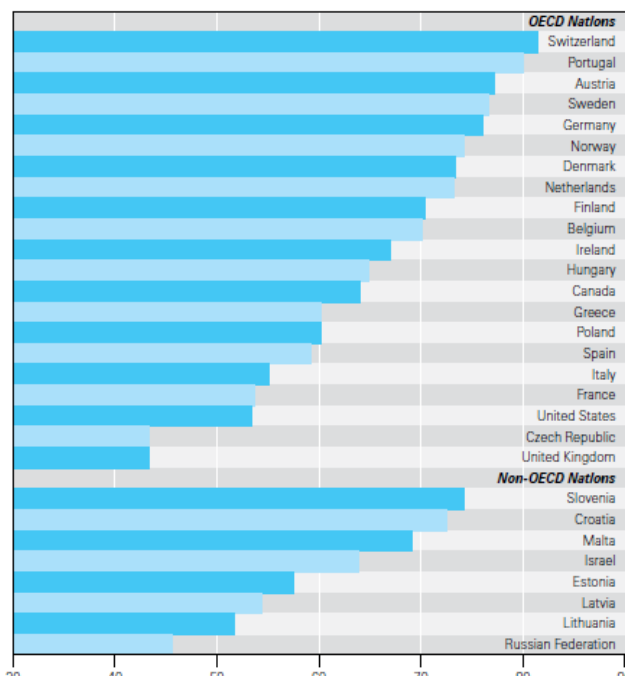


Abb. 17: Übersichtstabelle der Dimension 4. Selbstaussage der 11-, 13- und 15-Jährigen, wie stark sie ihre Peers als hilfreich erleben (Unicef, 2007, S. 25).

Über alle sechs Dimensionen hinweg liegt die Schweiz mit dem Rang 8.3 im ersten Drittel der untersuchten Länder. Was sicher erfreulich ist, da die Kinder und Jugendlichen in der Schweiz über Ansprechpartner verfügen. Und was im Bereich der Gewaltprävention eine grosse Bedeutung hat, wie sich noch zeigen wird. Hingegen ist die Platzierung im ersten Drittel bezüglich der Todesfälle ein wenig erfreuliches Bild. Da jedoch nicht genau eruiert werden kann, wie sich diese Daten zusammensetzen, wird hier nicht weiter darauf eingegangen. Es lässt sich jedoch daraus folgern, dass die Kinder und Jugendlichen in der Schweiz einem gewissen Gefahrenpotential diesbezüglich ausgesetzt sind.

Eine weitere grossangelegte Studie ist die so genannte SMASH-Studie 2002 (Swiss Multienter Adolescent Survey on Health). Sie beschäftigt sich mit der Gesundheit der Schweizer Jugendlichen. Dazu wurden 7'420 Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren aus 17 Voll- und zwei Halbkantonen (AR, BE, BS, FR, GE, GR, JU, LU, NE, NW, OW, SG, SH, TI, UR, VD; VS, ZG, ZH) befragt, die zum Zeitpunkt der Untersuchung, im Jahre 2002, die Berufs- oder Mittelschule besucht haben (Narring, Tschumper, Inderwildi, Bonivento, Jeannin, Addor, Bütikofer, Suris, Diserens, Alsaker und Michaud, 2003, S. 3ff.). Bei dieser Studie wurde die Jugendlichen zu ihrem Gesundheitszu-

stand und Lebensstil befragt. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen empfindet das Klima in ihrer Klasse als angenehm (Narring et al., 2003). Ein Fünftel der Lernenden fühlen sich durch die Anforderungen an ihrem beruflichen Ausbildungsplatz belastet. Ein Fünftel gab an, dass sie Unterstützung bei der Planung ihrer beruflichen Zukunft brauchen würden. Fünf Prozent der Jugendlichen bezeichnen ihren Gesundheitszustand als schlecht. Es gaben jedoch 35 Prozent der Mädchen und 20 Prozent der Knaben an, dass sie sich zeitweise so deprimiert fühlen, dass sie gerne professionelle Unterstützung hätten (Narring et al., 2003). Wie die SMASH-Studie 2002 (UMSA, 2002) zeigt, liegt die Rate der Suizidversuche bei den Mädchen bei acht Prozent und bei den Jungen bei drei Prozent. Von den Jugendlichen, die berichteten, bereits einen Suizidversuch vorgenommen zu haben, gaben 43 Prozent der Lernenden und 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, sogar mehrfache Selbstmordversuche begonnen zu haben. 18 Prozent der weiblichen Jugendlichen und 25 Prozent der männlichen Jugendlichen wurden im Jahr vor der Befragung, also im Jahre 2001, bestohlen, erpresst und/oder mit körperlicher Gewalt bedroht. Zehn Prozent der Mädchen und 14 Prozent der Knaben gaben an, dass sie regelmässig, das heisst, mindestens einmal pro Woche verspottet werden oder anderen verletzenden verbalen Attacken durch ihre Umgebung ausgesetzt sind. Die folgende Grafik verdeutlicht diese für die vorliegende Studie relevanten Ergebnisse.

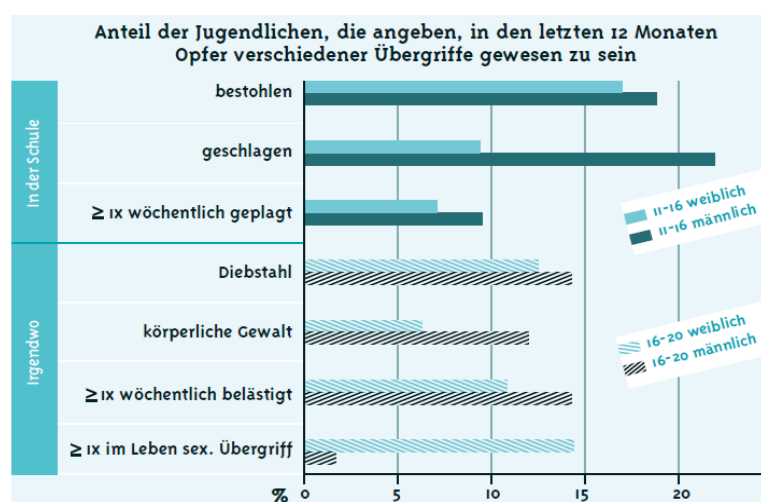


Abb. 18: Jugendliche, die zw. 2001 und 2002 von Übergriffen betroffen waren (UMSA, 2002, S. 8).

Gemäss den Ergebnissen der SMASH-Studie 2002 (Narring et al., 2003) gab „einer von fünf Jugendlichen [...] an, in den letzten 12 Monaten vor der Befragung mindestens einmal etwas verwendet zu haben“ (Narring et al, 2003, S. 17). Weitere 19 Prozent der männlichen Jugendlichen und sechs Prozent der weiblichen Jugendlichen sagten, dass sie schon eine Waffe auf sich getragen haben und sechs Prozent der Befragten bekannten sich dazu, „bei einer Schlägerei schon einmal eine Waffe benutzt zu haben“ (Narring et al, 2003, S. 17). Dieser Ergebnisse sind spannend für

diese Arbeit, geben sie doch einen ersten Einblick in die Lebensrealität der Schweizer Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen und in die dortigen Gewaltverhältnisse.

Die NFP52-Studie, die von Alsaker (2007) geleitet und vom Schweizerischen Nationalfond finanziert wurde, beschäftigt sich mit dem familiären Hintergrund der von Mobbing betroffenen Kinder und beschäftigt sich damit mit einer weiteren Facette bezüglich möglichen Präventionsansätzen. Kinder, deren Mütter ausserhalb der Schweiz geboren wurden, sind häufig passive Opfer, so Alsaker (2007). Dies besonders dann, wenn die Mütter über ungenügende lokale Sprachkenntnisse verfügen. Weiter sind Kinder, deren Eltern eine Trennung oder Scheidung durchgemacht haben oder aus einer sozioökonomischen tieferen Schicht kommen, überdurchschnittlich häufig passive Opfer. Gemäss den Ergebnissen von Alsaker (2007) gibt es Nachweise, die belegen, dass Kinder von Eltern mit aggressivem Verhalten dieses Verhalten ebenfalls an den Tag legen. Kinder von Eltern, die eine Opferrolle bei Mobbing-situationen inne haben oder hatten, zeigen jedoch gemäss Alsaker (2007) keine höhere Prävalenz zum Opferverhalten als andere Kinder. Auch hier widerspiegelt sich wieder die Bedeutung der erwachsenen Personen in Bezug auf die Gewaltprävention.

Obwohl die erwachsenen Betreuungs- und Bezugspersonen relevant für die Prävention sind, sind es doch die Kinder und Jugendlichen, die an Mobbingprozessen in der Schule direkt beteiligt sind und die die Häufigkeit der gewalttätigen Vorfälle wesentlich mit beeinflussen können. Daher sind folgende Forschungsergebnisse nicht ausser Acht zu lassen: Klewin et al. (2002) beschäftigen sich mit dieser Thematik und legen dar, dass die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler nicht in Gewalttaten verwickelt sind, weder in einer aktiven noch in einer passiven Rolle. Die Autoren haben verschiedene Studien analysiert, insbesondere solche aus den USA, Skandinavien und Deutschland. Auf Grund ihrer Analyse zogen sie die Schlussfolgerung, dass zwischen 10 und 15 Prozent der Schülerschaft physischer Gewalt oder Bullying ausgesetzt sind. Die Autoren gaben an, dass die Zahlen variieren, je nachdem, ob die Daten der Studienteilnehmenden in Bezug auf ihre Rolle als Täterin und Täter sowie als Opfer gemeinsam oder separat erhoben wurden. Männliche Kinder und Jugendliche seien drei bis vier Mal häufiger in Gewalthandlungen an Schulen verwickelt als weibliche. Der quantitative Höhepunkt der ausgeführten Gewalt sei bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren erreicht. In Deutschland sei ein Unterschied bei den Schulniveaus festzustellen. Es könne gesagt werden, dass das Ausmass der Gewalt an Schulen mit tieferem Schulniveau grösser ist als bei Schulen mit höherem schulischem Leistungsniveau. In den USA seien regionale Unterschiede feststellbar. Die Gewalt im schulischen Kontext nehme dort zu, wo die sozio-ökonomische Situation negativ erlebt wird. Dadurch ziehen Klewin et al. (2002) den Schluss, dass Gewalt an Schulen gekoppelt zu sein scheint mit sozialen Ungleichheiten in der Ge-

sellschaft. In Skandinavien sei dieser Zusammenhang nicht feststellbar. Dies könne daran liegen, dass Skandinavien über ein relativ ausgeglichenes sozioökonomisches System verfüge. Als Risikofaktoren für Schulgewalt können anhand der Analyse der Forschungsergebnisse mit Schwerpunkt auf den USA, Skandinavien und Deutschland beispielsweise der „Einfluss deprivierter Familienverhältnisse, schulischer Misserfolg und aggressiver Peergroups“ (Klewin et al., 2002, S. 1097) genannt werden. Als Risikofaktoren werden von den Autoren das soziale Klima an der Schule sowie das Verhalten der Lehrpersonen genannt. Sobald das Schulklima und die Handlungen der Lehrpersonen von der Schülerschaft positiv und unterstützend erlebt werden, wirken sie positiv und somit als Schutzfaktoren.

Fragen, ob Gewalt schon immer da war, ob diese zu- oder abnehme, insbesondere unter Kindern und Jugendlichen, kommen immer wieder auf und sind auch interessant. Allerdings lassen sie sich nicht so einfach und vor allem nicht eindeutig beantworten. Einer, der sich mit dieser Thematik vertieft auseinandersetzt, ist Guggenbühl (2011). Er weist darauf hin, dass schon immer Gewalt ausgeübt wurde und dass es schwierig sei festzustellen, ob eine Zunahme vorhanden sei. Er geht davon aus, dass nicht die offen ausgetragene Gewalt als Hauptproblem anzusehen ist, sondern die verdeckt ausgeübte Gewalt. Die Frage nach der Gewaltzunahme sei „nicht zu beantworten, wenn man politische Proteste oder gesellschaftliche Umwälzungen nicht dazu zählt“ (Guggenbühl, 2011, S. 17). Das höchste Aufkommen von Jugendgewalt fand während des ersten und zweiten Weltkrieges statt. Allerdings wird diese Gewalt, da es sich um gesellschaftlich tolerierte und von den Erwachsenen initiierte Gewalt handelt, in der Regel nicht als Jugendgewalt angesehen. Guggenbühl (2011) vertritt die Meinung, dass aggressive Auseinandersetzungen zum Zusammenleben dazugehören. Weiter schreibt er, dass die heutige Gesellschaft „bedeutend friedlicher als vor 60, 90 oder 150 Jahren“ (Guggenbühl, 2011, S. 23) ist. In Bezug auf Jugenddelinquenz, physische Übergriffe und Schlägereien sei die Gewaltquote allerdings stabil. Die Art und Weise, wie diese ausgetragen werden, hänge von der Persönlichkeit der involvierten Personen sowie von deren Umfeld ab. Gesellschaftsspezifische Umgangsformen, Codes, Standards und Werte haben dabei eine präventive Funktion, die Konflikte verhindern beziehungsweise kanalisieren. Guggenbühl (2011) vertritt die These, dass je nach Räumen, in denen sich die Menschen bewegen, andere Verhaltensregeln gelten. Er unterscheidet dabei zwischen öffentlichen, halböffentlichen und privaten Bewegungsräumen. In den öffentlichen Räumen, die allen zugänglich sind und beispielsweise auch Strassen umfassen, gelten strenge Verhaltensregeln. Die Menschen verhalten sich hier mit einer grossen Selbstkontrolle und halten sich an die gesellschaftlich vorgegebenen Codes. Zu den halböffentlichen Bereichen zählen unter anderem Restaurants und Einkaufsläden. Sie umfassen alle Bereiche, zu denen theoretisch alle Menschen Zugang haben, für die jedoch von einer oder mehre-

ren Personen die Verhaltensregeln festgelegt werden. Dann gibt es noch den so genannten privaten Raum. Darunter fallen private Räumlichkeiten wie die eigene Wohnung oder das eigene Haus. Für diesen Bereich gelten die wenigsten Regeln und Codes. Beziehungsweise gelten nur jene, die von den betroffenen Personen definiert werden. Wenn die Regeln in den halböffentlichen Räumen, zu denen auch Schulen zählen, von den Erwachsenen nicht klar genug dargelegt werden, besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen diese Räume als private und codefreie Räume adaptieren und die eigenen Regeln aufstellen. Für junge Leute ist es gemäss Guggenbühl (2011) eine Herausforderung, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Die Gesellschaft wiederum definiert sich über kulturell unterschiedliche Codes und Werte. Um eine emotionale Bindung zu den unterschiedlichen Bewegungsräumen zu bilden, benötigt es die Anerkennung der Gesellschaft und gelebte Normen. Wenn dies nicht geschieht, werden die Räume als „funktional, rationalistisch interpretiert und nicht zu einem Seelenraum“ (Guggenbühl, 2011, S. 41ff.). Fehlverhalten und Sanktionen werden dann nicht als beschämend erlebt und daher möglichst verhindert. Ja sie werden mit Gleichgültigkeit hingenommen und es entsteht keine Motivation, das Verhalten zu ändern. Diese Sachverhalte bilden, so Guggenbühl (2011), wichtige Grundlagen für Jugendgewalt. Die Bewegungsräume der Jugendlichen müssen eine Bedeutung erhalten. Daher ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen an die Geschichte der individuellen Bewegungsräume herangeführt werden, damit eine individuelle Bindung zu diesen Räumen aufgebaut werden kann. Diese These bezüglich der Bewegungsräume ist sicher auch spannend und sie bestätigt wiederum, dass von den Erwachsenen vorgegebene Leitlinien und vorgelebte Normen dazu beitragen können, die Anzahl der Verfälle zu reduzieren.

Wie Guggenbühl (2010) beschäftigen sich auch Melzer et al. (2011) mit der Frage des Gewaltausmasses und dessen Entwicklung. Sie sind der Meinung, dass Gewalt immer von Leid und Destruktion begleitet ist. Allerdings gehe von ihr auch eine gewisse Faszination aus, dies gelte insbesondere für Jugendliche. Weiter schreiben sie, dass Gewalt seit Anbeginn der menschlichen Geschichte auftritt. Sie vertreten die Meinung, dass sie das Zusammenleben von Menschen erst ermöglicht hat. „Der Prozess der Vergesellschaftung war und ist immer mit Triebverzicht und Askese, mit Zwang gegen sich selbst und andere verbunden. Die Fähigkeit zur Gewalt ermöglicht den Erhalt der Menschheit, regelt das Miteinander und ist Voraussetzung von Kultur“ (Melzer et al., 2011, S. 15). Wie Guggenbühl (2011) vertreten auch sie die Meinung, dass für eine objektive und abgesicherte Einschätzung eines möglichen Gewaltanstiegs oder einer potentiellen Abnahme des Gewaltauftretens an Schulen die notwendigen Längsschnittstudien fehlen. Erfreulich sei, dass gemäss ihren Untersuchungen Cybermobbing zwar „in relevanter Grössenordnung vorkommt“ (Melzer et al., 2011, S. 132), aber weit weniger verbreitet ist als Mobbing. Weiter sei bezüglich der Gewalt-

entwicklung eine abnehmende Tendenz festzustellen. Dies würden auch die Untersuchungen von Molcho, Craig, Due, Pickert, Harel-Fisch und Overpeck (2009) bestätigen. Deren Untersuchungen fanden während den Jahren 1994 bis 2006 statt.

Eine Ahnung, von wie vielen Vorfällen tatsächlich ausgegangen werden muss, ermöglichen Robertz und Wickenhäuser (2010), die sich mit schwerer Gewalt, oft mit physischen Komponenten, sowie mit deren Folgen beschäftigen. Sie weisen nach, dass in Deutschland nur jede zehnte Körperverletzung bei der Polizei zur Anzeige gebracht wird. Gemäss diesen Autoren befanden sich in Deutschland in der Mitte des Jahres 2009 gut 73'000 Gefangene in den 195 deutschen Gefängnissen. Gut 6'000 aller Inhaftierten befanden sich in den 27 Institutionen des Jugendjustizvollzuges oder in den entsprechenden Sonderabteilungen der Institutionen der Erwachsenen. Das Alter der 6'000 Personen, die nach Jugendstrafrecht verurteilt wurden, liegt zwischen 14 und 24 Jahren. Davon sind 10% jünger als 18 Jahre. Von den gut 73'000 Inhaftierten sind etwa 250 weiblichen Geschlechtes. Massive Gewalttaten an Schulen, insbesondere School Shootings, wurden gemäss Robertz und Wickenhäuser (2010) bisher nie ohne komplexe Warnsignale durchgeführt. Darunter fallen jedoch nicht Ankündigungen von Amokläufen an Klotüren. Die Täterinnen und Täter beschäftigen sich über längere Zeit mit den geplanten Morden. Die normalerweise vorhandenen Hemmungen, jemanden zu töten, müssen dabei bewusst reduziert werden. Dabei werden, so Robertz und Wickenhäuser (2010), Rechtfertigungen für die geplanten Taten erarbeitet. Häufige werde dabei die Tötung als zweckmässig und gerecht gedeutet. Da Täter und Täterinnen von School Shootings sich nach der Tat meist selber töten, scheint durch die intensive Vorbereitung auch die Hemmung zur Selbsttötung reduziert zu werden. Dabei müssen die Täterinnen und Täter die eigenen „Zukunftsperspektiven aufgeben, das Leben als sinnleer ansehen und sich von verbleibenden Bezugspersonen distanzieren. All diese Prozesse benötigen Zeit und Möglichkeiten der Verarbeitung“ (Robertz & Wickenhäuser, 2010, S. 183).

6.1. Schlussfolgerung

Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass Gewalt im schulischen Kontext von Bedeutung ist. Über die Häufigkeit der Vorfälle existieren unterschiedliche Zahlen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, wie die Daten erhoben wurden und was genau abgefragt wurde. Da es keine einheitliche Begriffsdefinition für Gewalt, Aggression und für alle damit zusammenhängenden Handlungen gibt, besteht auch jeweils – sowohl bezüglich der Studienteilnehmenden wie auch bezüglich der Forschenden – ein Interpretationsspielraum. Deshalb sind klare Definitionen umso wichtiger. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass zwischen 10-20% der Jugendlichen im schuli-

schen Kontext Opfer von Mobbing werden. Dabei kommt dem Cyberbullying eine Bedeutung zu, jedoch noch keine zentrale, wie Melzer et al. (2011) belegen.

Die Schweiz weist trotz ihres Wohlstands und ihrer Stabilität eine relativ hohe Todesrate bei Kindern und Jugendlichen auf. Suizidversuche und -gedanken spielen gemäss der SMASH-Studie von 2002 eine Rolle. Ein Fünftel der Jugendlichen fühlt sich mit der Zukunftsplanung derart überfordert, dass sie sich eine professionelle Unterstützung wünschen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gab gemäss Narring et al. (2003) an, dass ihnen im schulischen Klima wohl sei. Dennoch fühlt sich ein Fünftel bezüglich der von ihnen geforderten Leistungen im schulischen und beruflichen Bereich unter Druck. Allerdings scheinen die Kinder und Jugendlichen in der Schweiz gemäss der Unicef-Studie (2007) relativ viel Zeit mit ihren Eltern zu verbringen und haben besonders beim gemeinsamen Essen die Möglichkeit, mit ihnen zu sprechen. Jedoch wird in keinem der OECD-Staaten die Unterstützung der Peers als so gross eingestuft wie in der Schweiz. Wie die NFP-52-Studie von Alsaker (2007) belegt, spielt der soziale Hintergrund der Kinder und Jugendlichen eine Rolle dabei, ob sie zum Opfer von Mobbing-Attacken werden. Neben dem Zivilstand der Eltern spielen auch die sozioökonomische Position der Familie, die nationalen Sprachkenntnisse der Eltern sowie deren Mobbing Erfahrungen und ihr Umgang mit Aggression eine Rolle.

Robertz und Wickenhäuser (2010) zeigen auf, dass schweren Gewalthandlungen, selbst School Shootings, immer Warnsignale vorausgehen. Sie fordern – ebenso wie auch Guggenbühl (2011) –, dass die Erwachsenen auf die Veränderungen bei den Jugendlichen achten und bei Verdacht das Gespräch suchen. Besonders Guggenbühl (2011) plädiert für klare Regeln im Umgang miteinander, die von den Erwachsenen definiert und gelebt werden müssen.

Bezüglich des Gewaltaufkommens in der Gesellschaft wie auch im schulischen Kontext wurden bereits viele Studien durchgeführt, wie insbesondere die vorherigen beiden Kapitel bestätigt haben. Ebenfalls wurde herausgearbeitet, was gegen Gewalt an Schulen getan werden könnte. Das nächste Kapitel wird sich nun mit den Präventions- und Interventionsmodellen und deren Wirksamkeit beschäftigen.

7. Präventions- und Interventionsmodelle

Schubarth (2010) zeigt auf, dass die Präventionsmodelle zum Ziel haben, zukünftiges Gewaltvorkommen zu verhindern oder zumindest zu mindern. Die Interventionsprogramme dienen dem

Zweck der Eliminierung vorhandener Gewalttaten. Gemäss Melzer et al. (2011) ist es von grosser Bedeutung, dass im schulischen Kontext geeignete Programme eingesetzt werden, um das soziale Verhalten sowie die Lebensbewältigungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Auch Projektwochen und Unterrichtseinheiten, die dazu beitragen, Gewalt an Schulen zu vermindern, seien sinnvoll und erstrebenswert. Genauso wichtig sei es jedoch auch, die Unterrichts- und Schulqualität zu steigern. Melzer et al. (2011) führen aus, dass bei allen Massnahmen darauf zu achten ist, dass ein realer Lebensweltbezug und eine gute Kommunikationskultur bestehen. Des Weiteren soll das Schulklima den allgemeinen Grundsätzen einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden, wie die Autoren weiter darlegen. Sie vertreten die Ansicht, dass es unterschiedliche Präventions- und Interventionsprogramme mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten braucht, da die Erklärungsmodelle und Theorien zum Thema Gewalt eben entsprechend vielfältig sind. Zu beachten sei jedoch, dass es bei vielen Gewaltkonzepten Überschneidungen gebe. Daher seien bei aller Vielfalt jedoch auch gewisse übergreifende Handlungskonzepte möglich. Es ginge nicht um Pauschalrezepte, die einzeln und kurzfristig einzusetzen seien, sondern um längerfristige und umfassende Programme. Zwingend müsse das angewendete Programm „unterschiedliche Handlungsansätze – auch aus verschiedenen Forschungstraditionen – integrieren und deren unterschiedliche Ansatzpunkte und Reichweite berücksichtigen“ (Melzer et al., 2011, S. 69). Zu bevorzugen seien integrative Ansätze, die sowohl psychologische, also individuumszentrierte Aspekte fokussieren wie auch soziologische Aspekte berücksichtigen. Unter soziologischen Ansätzen versteht man jene, die das Lebensumfeld der Individuen und deren Optimierung in den Mittelpunkt der Veränderungsbemühungen stellen. Die Erkenntnisse von Melzer et al. (2011) können mit denjenigen von Holtappels und Tillmann (1999) untermauert werden. Auch sie haben untersucht, wo bezüglich Prävention angesetzt werden könnte. Holtappels und Tillmann (1999) vertreten die Ansicht, dass es fünf Bereiche gibt, in denen die Schulen mit Gewaltprävention und -intervention aktiv werden können. Als Erstes sei dies der Bereich der Lernkultur, dann das schulinterne soziale Klima, die Vermeidung von Stigmatisierungen von Schülerinnen und Schülern, das Einführen und Aufrechterhalten von vorab definierten Regeln und Grenzen sowie die Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern. Guggenbühl (2011) konstatiert, dass Präventionsarbeit im Bereich der Gewalt zeitraubend und kostenintensiv sei. Weiter vertritt er die Meinung, dass Präventionsprogramme nicht nur dazu dienen sollen, das Gewissen zu beruhigen oder moralische Dominanz zu demonstrieren. Es müsse eine vertiefte und individuelle Auseinandersetzung aller Teilnehmenden mit dem Thema Gewalt stattfinden. Er vertritt die Meinung, dass die Hauptverantwortung für die präventiven Massnahmen bei den Erwachsenen liege, die täglich mit den Jugendlichen in der Schule arbeiten. Guggenbühl (2011) meint, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass die Erwachsenen, die an den Schulen arbeiten, sich für die Jugendlichen interessieren, ihnen für Gespräche zur Ver-

fügung stehen, aber auch auf Regelbrüche reagieren und den Jugendlichen Grenzen aufzeigen. Da Jugendliche gemäss Guggenbühl (2011) die Empörung von Erwachsenen als emotionale Zuwendung deuten, sei es wichtig, dass die Erwachsenen sich trauen, sich den Jugendlichen entgegenzustellen und ihnen die eigenen Erwartungen, Werte und Ansichten klar darzulegen. Dies beinhaltet auch Gegenpositionen zu gezeigtem Verhalten und zur Kleidung der Jugendlichen einzunehmen und diese ebenso zu äussern. Guggenbühl (2011) empfiehlt, an den Schulen Konfliktanalysen vorzunehmen, bevor ein Präventions- oder Interventionsprogramm lanciert wird. Es solle sich dabei um eine umfassende Analyse handeln, bei der alle an der Schule beteiligten Personen befragt und eingebunden werden. Dies habe deshalb zu geschehen, weil die Auslöser wie auch die Manifestation der Gewalt je nach Schule, Kanton und Gemeinde variieren. Wichtig sei dabei, dass eine Prognose erstellt wird, wie und mit welcher Unterstützung die vor Ort bestehende Gewalt angegangen werden kann. Guggenbühl (2011) nennt dies „eine Konfliktdiagnose erstellen“.

Im deutschsprachigen Raum werde zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden wird, so Caplan (1964). Wobei er unter tertiärer Prävention therapeutische Massnahmen und Massnahmen der Resozialisierung versteht. Da es sich dabei aber um Aktionen handelt, die gezielt für Gruppen oder Personen ergriffen werden, die bereits normabweichendes Verhalten zeigten, sei der Begriff der Intervention zutreffender, wie Melzer et al. (2011) verdeutlichen. Daher haben Melzer et al. (2011) auf der Grundlage von Caplan (1964) die untenstehende Grafik entwickelt. Diese Grafik wird hier eingefügt, da sie gut den Unterschied beziehungsweise die Zielgruppen der primären und sekundären Prävention sowie der Intervention aufzeigt.

	Ziele	Zielgruppen und Orte		
		Familie	Schule	Gleichaltrigengruppe
Primärprävention (universell)	Allgemeiner Präventivcharakter <ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls bzw. des Vertrauens auf andere Personen • Anerkennung körperlicher Integrität des Kindes • Verstärkung von prosozialen Einstellungen sowie Kommunikations- und Interaktionskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und Erziehungsziel • Praxis gewaltfreier Ausdrucksformen von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft (Vorbildverhalten), Kooperation der Sozialisationsinstanzen • Familienbildung • Vernetzung von Familien • Kinderschutz 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung von Schulklima, Lernkultur • Unterrichtseinheiten und Lebensbewältigungs-Programme • Förderung des sozialen Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit • Einbeziehung von Kinder- und Jugendgruppen in Entscheidungsprozesse (z. B. Wohnumwelt) • Kinder- und Jugendparlamente
Sekundärprävention (selektiv)	Latente Risikogruppen <ul style="list-style-type: none"> • Immunisierung potenzieller Opfer und Täter durch Bereitstellung einer spezifischen Infrastruktur oder durch Trainingsmassnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Prophylaktische Massnahmen der Unterstützung und Beratung von Familien in Settings mit erhöhten Risikokonstellationen • Einsatz von Familienhelfern, aufsuchende Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Unterrichtsstörungen • spezifische Ansätze, z.B. zur Jungenarbeit • Hilfestellung beim Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderwohngruppen • Kinderschutzzentren
Intervention (indiziert)	Gruppen mit Risikomeerkmalen <ul style="list-style-type: none"> • Massnahmen der Besserung und Resozialisierung bei manifesten Problemen • Therapeutische Verfahren zur Bewältigung von Problemsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interventionen der Erziehungs- und Familienhilfe • Hilfen für Drogen- und Alkoholabhängige 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit Schulverweigerern und Schulversagern • Pädagogische Trainings für „Täter“ und „Opfer“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen

Abb. 19: „Allgemeines Modell der Gewaltprävention und -intervention“ (Melzer et al., 2011, S. 161).

Grundsätzlich werden, gemäss Schubarth (2010), bei Präventionsansätzen drei Ebenen unterschieden, die sich strukturell vom Modell von Melzer et al. (2011) unterscheiden. Bei der ersten, der individuellen Schüler- und Schülerinnen-Ebene, liegt der Schwerpunkt auf der qualitativen Optimierung der Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Kindern bzw. Jugendlichen. Daneben wird dem schulischen Umfeld, in dem soziales Lernen möglich ist, sofern ein positives Leistungs- und Selbstkonzept vermittelt und der Unterricht flexibel und schülerorientiert gestaltet wird, grosse Bedeutung zugemessen. Die zweite Ebene, welche die gesamte Klasse betrifft, beinhaltet die Definition von gemeinsamen Normen und Werten. Ebenso sollte Wert auf kooperative Strukturen, Pflichtbewusstsein, Selbstvertrauen und gegenseitige Rücksichtnahme gelegt werden. Wichtig ist auch das Mitspracherecht der ganzen Klasse. Beispielsweise in Form eines Klassenrates, der demokratisch funktioniert. Die dritte Ebene betrifft die ganze Schule und inkludiert, dass die Schule ein Umfeld bieten muss, dass den einzelnen Individuen die Entwicklung einer sozialen Identität ermöglichen soll. Genauso wichtig ist, dass wenige, dafür aber verbindliche Schulregeln erarbeitet werden. Die Schulregeln sollten gemäss Greve und Preusser (2006) verschiedene Bereiche abdecken. Sie sollten ein schulisches Leitbild, das pädagogische Selbstverständnis, den Verhaltenskodex mit entsprechend vereinbarten Konsequenzen bei Übertretung regeln und eine Hausordnung und klassenspezifische Regeln, die beispielsweise mittels Klassenverträgen abgefasst sind, beinhalten. Mit Hilfe dieser Massnahmen kann ermöglicht werden, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern ein Lernumfeld ermöglicht, in dem ein gewaltfreier Umgang miteinander geübt und vorgelebt wird.

Auch Melzer et al. (2011) schlussfolgern, dass multimodale Präventionsansätze die besten Erfolgschancen haben. Wichtig sei jedoch bei Primärpräventionen, also bei universellen Präventionsprogrammen, dass interne pädagogische Massnahmen ergriffen werden, bevor eine Überweisung an externe Institutionen erfolgt. Dies habe zu geschehen, um unnötige Stigmatisierungen zu verhindern. Denn durch solche Etikettierungen in einem zu frühen Stadium könne gemäss Melzer et al. (2011) eine positive Entwicklung der Betroffenen womöglich verunmöglicht werden. Der Einbezug von Aussenstehenden, insbesondere der Erziehungsberechtigten, sei ebenfalls wichtig. Die Konsensfindung mit den Erziehungsberechtigten sei von zentraler Bedeutung, da durch wechselseitige Unterstützung und Verstärkung eine positive Wirkung erzielt werde, so Melzer et al. (2011). Weiter erklären sie, dass die vielschichtigen und multikausalen Verursachungsfaktoren der Gewalt sowie die differenzierten Einflussfaktoren im schulischen Kontext die Minderung von interschulischen Risikofaktoren sowie die Reduktion der Gewaltbelastung möglich machen. Dies könne „durch eine bewusste Gestaltung des schulischen Binnenraumes“ (Melzer et al., 2011, S. 319) erreicht werden. Allerdings gebe es dazu nicht nur einen Weg, sondern verschiedene Möglichkeiten.

Guggenbühl (2011) hingegen betont, dass Gewalt nur verhindert werden kann, wenn alle mithelfen. Er legt dar, dass der grösste Teil der Präventionsarbeit nicht durch Experten, sondern von „Mitgliedern der jeweiligen Gesellschaft“ (Guggenbühl, 2011, S. 23) durchgeführt werden. Dies kann sowohl die Trainingsperson im Sportverein, eine Bezugsperson aus der Nachbarschaft oder jede beliebige Person sein, die mit dem potentiellen Gewalttäter beziehungsweise der potentiellen Gewalttäterin Kontakt hat. Es sei dabei darauf zu achten, den direkten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu suchen und ohne eine überreaktive und kriminalisierende Tendenz mit den Jugendlichen zu sprechen sowie ehrliches Interesse an ihnen zu zeigen. Wie sich zeigt, herrscht in der Präventionsarbeit grundsätzlich Einigkeit. Die Massnahmen müssen breit angelegt und von allen Beteiligten mitgetragen werden. Welche Vorgehensweise im Detail nun die beste ist, darüber herrscht Uneinigkeit, da die verschiedensten Faktoren berücksichtigt werden müssen. Dieser Umstand birgt wohl auch einen Erklärungsansatz für die Vielfalt der bestehenden Interventions- und Präventionsmodelle.

Mit den bestehenden Präventionsprogrammen selbst haben sich beispielsweise Klewin et al. (2002) beschäftigt. Präventionsprogramme lassen sich gemäss Klewin et al. (2002) in zwei Kategorien unterteilen. Es gibt solche, die „auf das individuelle Verhalten oder auf die einzelnen Schule als soziales Gebilde“ (Klewin et al., 2002, S. 1099) abzielen. Diejenigen, die sich auf das individuelle Verhalten der Schülerinnen und Schüler beziehen, haben eine Verhaltensänderung zum Ziel. Es soll prosoziales Verhalten gefördert werden. Diese Ansätze basieren oft auf lerntheoretischen Theorien. Die Präventionsprogramme, die sich auf die Schule beziehen, setzen beim Verhalten der Lehrpersonen, bei baulichen Massnahmen sowie beim Klima der Schule an. Es soll die soziale Bindung aller an der Schule beteiligten Personen verbessert werden. Dabei ergänzen und überschneiden sich die Programme zur Gewaltprävention und die Massnahmen zur Optimierung der Schulqualität oft, wie Klewin et al. (2002) darlegen. Anhand Schubarths (2010) Analyse der Wirksamkeitsevaluation von Präventions- und Interventionsmodellen zeigt sich, dass die meisten Programme in den USA begründet und evaluiert wurden. Diese können auf Grund der kulturellen Unterschiede nicht so ohne weiteres auf andere Verhältnisse übertragen werden. Die Effekte der Programme wurden meist als positiv beurteilt. Schubarth (2010) vertritt die Meinung, dass diese positiven Ergebnisse durch das Alter der Teilnehmenden, deren individuelle Risikobelastung sowie durch den Integrationsgrad der Programme in der Schulkultur beeinflusst werden. Zu beachten sei auch, dass die Programme insbesondere im deutschsprachigen Raum oft von den eigenen Autoren, und dazu meist in der Einführungsphase, evaluiert wurden. Langzeitstudien durch an der Programmentwicklung unbeteiligte Personen wären gemäss Schubarth (2010) wünschenswert. Grundsätzlich zeige sich, dass spezifische, auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte Massnahmen, die

flexible und transferorientierte Trainingseinheiten aufweisen, effiziente und positive Wirkungsergebnisse erbringen. Ebenso positiv wirken sich professionelle Trainingspersonen und der Einbezug von allen an der Schule beteiligten Personen aus, so Schubhart (2010) weiter.

Die Erkenntnis, dass breit angelegte und abgestützte Massnahmen erfolgreich sind, kann auch der Bericht der Landeshauptstadt Düsseldorf (2002) belegen. Hier wird gezeigt, dass Programme – in ihrem Fall kriminalpräventive Programme an Schulen – dann erfolgreich sind, wenn sie Massnahmen kombinieren und sobald das Ziel die Erweiterung der eigenständigen Handlungskompetenz der Beteiligten sowie der Schule als Ganzes ist. Entsprechende Massnahmen können die klare Deklaration von Normen und Regeln, deutliche Reaktionen bei unerwünschtem Verhalten, spezifische Interventionen bei auffälligen Schülerinnen und Schülern sowie eine gezielte Unterstützung der Opfer sein.

Wie sich zeigt, wurden Präventionsansätze vielseitig erforscht. Ebenso wurden verschiedenste Präventionsprogramme entwickelt. Jedoch wurde bisher an den Studien zum Erfolg der Präventions- und Interventionsmodellen teilweise grosse Kritik geübt. Klewin et al. (2002) vertreten die Meinung, dass Längsschnittstudien – idealerweise mit experimentellen Ansätzen – sinnvoll wären, um gesicherte Ergebnisse zu erzielen. Die bisher vorgenommenen qualitativen Studien heben gemäss Klewin et al. (2002) einzelne Variablen aus den in vorausgehenden Studien erarbeiteten Risiko- bzw. Präventionsfeldern wie beispielsweise Familie, Schule und Peers hervor. Diese werden dann mit den erhobenen, erlebten oder beobachteten Gewaltvorkommnissen statistisch verknüpft. Dies sei aus wissenschaftlicher Sicht problematisch, da diese Querschnittstudien mit ihrem relativ einfachen Design gewisse Unsicherheiten und oft auch einen Interpretationsspielraum beinhalten, auf die in der Regel nicht oder ungenügend hingewiesen werde, so Krumm (1997). Längsschnittstudien mit komplexem Design könnten diesem Kritikpunkt entgegenwirken. Auch Krumm (1997) sieht einen grossen Nutzen in qualitative Interviews, genauso wie auch in teilnehmenden Beobachtungen als Forschungssetting. Er meint, dies sei ein gewinnbringender Ansatz, der neue sowie valide Rückschlüsse ermöglichen würden. Die University of Colorado Boulder (1996) hat sich nun dieser Thematik angenommen. Eine Auflistung und Validierung der Interventions- wie auch Präventionsmodelle findet man unter anderem bei Melzer et al. (2011) sowie bei Holtappels et al. (1999). Im Rahmen des Projektes Blueprints for Healthy Youth Development (2012) hat auch das Center for the Study and Prevention of Violence des Institute of Behavioral Science der University of Colorado Boulder (2013) Präventions- und Interventionsprogramme auf deren Wirksamkeit überprüft. Bis im Frühling 2013 wurden bereits 1'000 Programme validiert. Da diese Quellen sehr umfassend sind und die Validierungsarbeit der Center for Study and Prevention of

Violence an der University of Colorado Boulder (2013) ständig erweitert werden, wird in dieser Arbeit auf eine Auflistung verzichtet.

7.1. Schlussfolgerung

Die vorgestellten Modelle zu den Theorien zur Gewaltausübung und den Präventionsmodellen zeigen, dass es verschiedene Erklärungsansätze und demnach auch unterschiedliche Ausgangspunkte für Präventions- und Interventionsmassnahmen im Zusammenhang mit gewalttätigen Handlungen gibt. Das hat wiederum zur Konsequenz, dass nicht nur eine Massnahme erfolgversprechend ist. Schubarth (2010) empfiehlt, verschiedene Ansätze zu kombinieren, deren Ausgangslage, Zielgruppe und Reichweite zu analysieren und daraus „längerfristige, umfassende Präventionskonzepte bzw. -programme“ (Schubarth, 2010, S. 53), die gut in der Schule verankert sind, zu entwickeln. Dies bedeutet, dass für den Erfolg des gewählten Programmes von zentraler Wichtigkeit ist, dass es von allen Beteiligten getragen wird. Die Einführungskosten könnten gegebenenfalls auch für beziehungsweise gegen ein Programm sprechen.

Bezüglich der objektiven Validierung der einzelnen Interventions- und Präventionsprogramme besteht noch Entwicklungsbedarf. Das amerikanische Projekt Blueprints for Healthy Youth Development (2012) versucht in dieser Hinsicht Lösungen anzubieten. Ob jedoch deren Ergebnisse eins zu eins auf europäische Verhältnisse übertragen werden können und ob sie auch europäische Programme validieren werden, bleibt offen.

Wie sich anhand der Präventions- und Interventionsprogramm zeigt, ist das Wahrnehmen von entsprechenden Vorfällen der erste Schritt, um den Gewaltkreislauf zu durchbrechen. Daher wird im Folgenden der Aspekt der Wahrnehmung beleuchtet.

8. Subjektive Wahrnehmung

Staub, Kempf und Webrik (2002) postulieren, dass für eine empirische Wahrnehmungspsychologie „von einem Ich und einer Aussenwelt auszugehen“ ist (Staub et al., 2002, S. 228). Wahrnehmung beschreibt gemäss diesen Autoren den Prozess, in dem das Individuum Informationen über seine Umwelt gewinnt. Müller (1826) entwickelte dazu passend das so genannte „Gesetz der spezifischen Sinnesenergie“ (Müller, 1826). Dieses Gesetz besagt, dass das durch das Individuum Wahrgenommene nicht nur von den einzelnen Wahrnehmungskanälen, den dazu verwendeten Nervenzellen und den physikalischen Reizen des Wahrgenommenen abhängig ist, sondern dass die Wahr-

nehmung massgeblich durch die individuellen Interpretationsprozesse des Gehirns geprägt wird. Dies bedeutet, dass Wahrnehmung individuell geprägt ist. Fechner (1877) forschte im Bereich des Zusammenhangs von Reizen und Empfindungen. Dabei kam er zum Schluss, dass für deren Verarbeitung nicht nur physikalische, sondern auch psychologische Einflussfaktoren bestehen. Daraus entstand dann auch das so genannte Weber-Fechnersche Gesetz. Dieses bezeichnet den Umstand, dass das Ausmass des Empfindens in einem logarithmischen Zusammenhang zur Stärke des wahrgenommenen Reizes steht, wie Fechner (1907) darlegt.

Auch in neuerer Zeit hat sich die Forschung mit der subjektiven Wahrnehmung beschäftigt. Da dieser Aspekt für die vorliegende Forschungsarbeit relevant ist, sollen eines der bekanntesten Experimente und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse kurz vorgestellt werden. Simons und Chabris (1999) führten das Experiment „Gorillas in our midst“ (Simons & Chabris, 1999) durch. Sie erstellten dazu einen Kurzfilm, in dem zwei Teams, die sich anhand weisser und schwarzer T-Shirts unterscheiden lassen, Basketball spielen und dabei durcheinander laufen. Ungefähr in der Mitte des Films geht eine als Gorilla verkleidete Studentin durch das Bild, bleibt unter den Spielern stehen, sieht in die Kamera, schlägt sich mehrfach auf die Brust, verlässt dann wieder das Spielfeld und verschwindet somit aus dem Blickfeld. Der Film wird den Probanden vorgespielt und sie werden gebeten, die Anzahl der Pässe der Spieler mit den weissen T-Shirts zu zählen. Dies benötigt Konzentration und Fokussierung, da die Spieler, wie oben beschrieben, beim gegenseitigen Passspielen durcheinander laufen. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden nahm den Gorilla nicht wahr. Das Experiment wurde mehrfach wiederholt, wobei die Bedingungen und die Untersuchungsgruppe geändert wurden, jedoch bemerkte bei allen Durchführungen etwa die Hälfte der Studienteilnehmenden den Gorilla nicht. Mittels dieses Experiments konnte gezeigt werden, dass der Mensch in seinem Umfeld nur jene Aspekte wahrnimmt, die aktuell im Zentrum seiner Aufmerksamkeit stehen, während man aussergewöhnliche Ereignisse beziehungsweise nicht wahrnimmt. Daraus lässt sich schliessen, dass die „Fähigkeit zum Entdecken unerwarteter Objekte in keiner Korrelation zu verschiedenen Basismesswerten der Aufmerksamkeitskapazität steht“ (Chabris & Simons, 2011, S. 52). Dies wiederum bedeutet, dass das alleinige Steigern der generellen Aufmerksamkeit nicht verhindern kann, dass man spezifische Vorfälle übersieht. Besonders herausfordernd sei das Feststellen ungewöhnlicher Ereignisse, wenn auf unterschiedliche Faktoren gleichzeitig geachtet werden muss. Ebenfalls besonders schwierig sei es, sich ähnelnde Vorfälle voneinander zu unterscheiden oder über längere Zeit aufmerksam und wachsam zu sein. Chabris und Simons (2011) empfehlen als Massnahme gegen die so genannte Unaufmerksamkeits-Blindheit, sich derer und der damit verbundenen Aufmerksamkeitsillusion bewusst zu sein sowie das Aneignen spezifischen und situationsadäquaten Fachwissens. Dieses spezifische Fachwissen

erleichtert es, ungewöhnliche Vorfälle zu bemerken. So haben erfahrene Basketballspieler den Gorilla öfters entdeckt als unerfahrene Basketballspieler. Bei erfahrenen Handballspielern konnte dieser positive Effekt des Fachwissens nicht festgestellt werden, so Chabris und Simons (2011). Dies bedeutet, dass das Fachwissen wirklich spezifisch sein muss und nicht aus ähnlichen Fachgebieten übertragen werden kann, um die Unaufmerksamkeits-Blindheit zu verhindern.

Als Nächstes werden die fünf Persönlichkeitsfaktoren und die dazugehörigen diagnostischen Verfahren vorgestellt, die in der empirischen quantitativen Umfragen erhoben werden.

9. Persönlichkeitsfaktoren

Für die empirische Erhebung wurde pro Persönlichkeitsfaktor ein bekannter und mehrfach erprobter Fragebogen gewählt. Dies, um sicherzugehen, dass die Verfahren auch zuverlässige Werte liefern. Die Persönlichkeitsfaktoren werden bei den Lehrpersonen erhoben, da der Arbeit die Hypothese zu Grunde liegt, dass diese Personengruppe eine wichtige Rolle beim Thema Schulgewalt spielt und einen entscheidenden Beitrag zur Prävention leisten könnte. Die Autorin geht davon aus, dass die Persönlichkeitsstruktur der Lehrperson wesentlich für deren Verhaltensoptionen verantwortlich ist und deshalb auch beim Einführen von präventiven Massnahmen an Schulen berücksichtigt werden sollte. In den nun folgenden Kapiteln werden jeweils die in der Studie verwendeten Persönlichkeitsfaktoren theoretisch umrissen und dann wird das für die Erhebung verwendete Verfahren kurz vorgestellt.

9.1. Selbstwert

Gemäss Fend (2001) ist die Entwicklung, Festigung sowie Differenzierung der eigenen Identität eine zentrale Aufgabe des Jugendalters. Diese Aufgabe beeinflusst das Selbstwertgefühl global oder auch auf einen Aspekt bezogen, so Rosenberg (1986). Weiter legt er dar, dass ein globaler und positiv geprägter Selbstwert einer der wichtigsten Aspekte des psychischen Wohlbefindens bildet. Unter Selbstwert oder auch Selbstkonzept beziehungsweise Selbstbild versteht Moschner (2001) Auffassungen, Klassifikationen, Vorstellungen und Bewertungen, die Personen über sich selbst haben. Diese Ansichten über sich selbst können sich auf einzelne Aspekte der Person oder auch auf die Person in ihrer Gesamtheit beziehen. Wenn sich die Selbstbeschreibungen auf die gesamte Person beziehen, wird – gemäss Trautwein (2003) – von einem globalen Selbstwert gesprochen.

9.1.1. Rosenberg-Self-Esteem-Skala (Morris J. Rosenberg, 1965)

Das von Rosenberg (1965) erarbeitete und von Ferring und Filipp (1996) weiterentwickelte Verfahren ist eine der am meisten verbreiteten Skalen zur Erhebung des Selbstwertes. Die Skala weist, gemessen an Cronbachs Alpha, eine interne Konsistenz von .79 auf. Die Skala umfasst drei Subskalen. Diese sind gemäss Ferring und Filipp (1996) die Adaptivität, die positive Neubewertung sowie die Abwehr. Die Adaptivität weist eine innere Konsistenz von .69 auf, die positive Neubewertung hat einen Wert von .58 und die Abwehr weist die tiefste innere Konsistenz von .57 auf, so Ferring und Filipp (1996). Auf Grund ihrer weiten Verbreitung wird diese Skala in der vorliegenden Studie zur Erhebung zweier Burnoutfaktoren verwendet.

9.2. Selbstwirksamkeit

Bandura (1992) geht davon aus, dass die Prozesse geprägt sind von subjektiven und individuellen Erwartungen, die sich durch das Zusammenspiel von Handlung und Ergebnis beziehungsweise Handlung und Konsequenzen ergeben. Banduras (1992) sozial-kognitive Theorie, wonach Prozesse, die von Kognition, Emotion, Motivation und Aktion geprägt sind, durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden, bildet die Grundlage für das Selbstwirksamkeitskonzept von Schwarzer und Jerusalem (2002). Diese geben an, dass die Selbstwirksamkeitserwartung als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), definiert werde. Mit Aufgaben seien solche Herausforderungen gemeint, die zur Bewältigung der Anstrengung und der Ausdauer bedürfen. Dieses Konzept der Selbstwirksamkeit wurde mittlerweile auf unterschiedlichste Situationen und Handlungsfelder angewendet. Zahlreiche empirische Studien belegen, gemäss Schwarzer und Jerusalem (2002), „dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Dies sei beispielsweise für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundlage, um eine hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit, psychische und physische Gesundheit sowie eine gut ausgeprägte Motivation und ein gutes Leistungsniveau zu erreichen. Schunk (1995) konnte belegen, dass eine positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung sich positiv auf das Lernen, die eigene Motivation, das Leistungsniveau und auch auf die Selbstregulationsprozesse auswirkt. Diese Erkenntnis konnte bei unterschiedlichen Schulstufen, Niveaus und Schulformen bestätigt werden.

9.2.1. Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer (1979)

Die von Jerusalem und Schwarzer (1999) dokumentierte Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit beruht auf der von Bandura (1979) veröffentlichten Selbstwirksamkeits-Theorie. Gemäss Schwarzer (2009) wurde diese Skala 1981 in Deutsch entwickelt und in 30 Sprachen übersetzt. Es handelt sich um eine eindimensionale Skala, die zehn Items umfasst. Die Skala wird in Deutsch mit SWE (Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung) und auf Englisch mit GSE (General Self-Efficacy) abgekürzt. Die interne Konsistenz streut bei Untersuchungen mit 23 Nationen zwischen .76 und .90. In deutschsprachigen Stichproben beträgt die interne Konsistenz einen Wert zwischen .80 und .90. Diese Werte wurden jeweils mit Cronbachs Alpha gemessen.

9.3. Burnout

Burnout ist gemäss Lundbeck (2008) ein Syndrom, das die Menschheit seit Jahrhunderten beschäftigt und in der Literatur immer wieder auftaucht. In Die Bibel (1984) werde der Prophet Elias als eine Person beschrieben, die nach grossen Taten an depressiver Müdigkeit leidet und sich davon immer wieder erholt. Ebenso erscheint das Burnout-Syndrom in grossen literarischen Werken, wie beispielsweise im Roman „Buddenbrooks: Verfall einer Familie“ von Thomas Mann (1901) oder in Filmen wie „Reine Nervensache“ mit Robert De Niro und Billy Crystal (1999). Freudenberg (1974), der als Psychoanalytiker tätig war, hat gemäss Lundbeck (2008) als Erster die Bezeichnung Burnout verwendet. Er beschrieb damit Ärzte, die nach länger andauernden und wiederholt auftretenden Belastungsphasen eine emotionale und körperliche Erschöpfung zeigten. Eine einheitliche Begriffsdefinition liege bis heute nicht vor. Das Syndrom wurde ursprünglich als negative Folge „der beruflichen (Über- oder Unter-)Beanspruchung mit gemütsmäßiger gemütsmässiger Erschöpfung, innerer Distanziertheit und schließlich Leistungsabfall“ (Lundbeck, 2008, S. 6) beschrieben. Im ICD-10 (2011) findet sich, wie Lundbeck (2008) erörtert, keine zutreffende Definition. Es gebe bis zu 130 unterschiedliche Symptome, die das Syndrom beeinflussen und auf die Betroffenen massive Auswirkungen haben. Das Syndrom sei ein Ergebnis von „Arbeitsbelastung, Stress und psychologischer Anpassung“ (Lundbeck, 2008, S. 7). Dabei seien die Ausprägung wie auch der Verlauf von der Persönlichkeit und dem Umfeld der Betroffenen abhängig. Kunz Heim und Nido (2008) machen darauf aufmerksam, dass Burnout von „anderen Konzepten wie Stress, Depression und Arbeits(un)zufriedenheit“ (Kunz Heim & Nido, 2008, S. 15) auch auf Grund der fehlenden empirischen Daten nicht einfach abzugrenzen ist.

Ungefähr fünf Prozent aller Arbeitnehmenden im Alter zwischen 25 bis 40 Jahren in Deutschland zeigen gemäss Linneweh (1996) eindeutige Symptome des Burnout-Syndroms. Besonders betrof-

fen seien Personen, die überdurchschnittlich engagiert, hilfsbereit und leistungsfähig seien. Also Personen, die an sich selbst und die eigene Umwelt auffallend hohe Anforderungen stellen. Weiter führt Lundbeck (2008) aus, dass besonders Frauen mit Doppelbelastungen in den Bereichen Beruf und Familie und die zudem ein hohes Harmoniebedürfnis haben, prädestiniert sind, am Burnout-Syndrom zu erkranken. Ein hohes Erkrankungsrisiko bildet das Syndrom für Menschen, die konstant ihre eigenen Kraftreserven aufbrauchen und sich selbst und dem eigenen Körper wenig bis keine Erholungsmöglichkeit bieten. Um Burnout zu verhindern, müssen die persönlichen, sozialen und organisationspsychologischen sowie auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bei den Betroffenen optimiert werden. Im persönlichen Bereich sollte ein übermässiges Engagement und ein ausgeprägter Ehrgeiz genauer betrachtet und auf deren Ursachen eingegangen werden. Im sozialen und im organisationspsychologischen Feld können neue Aufgaben und Vorgesetzte, eine zunehmende Arbeitsbelastung, monotone oder einseitige Betätigungsfelder sowie fehlende Mitsprachemöglichkeiten und Anerkennung negativ wirkende Aspekte sein. Aber auch eine im Berufs- oder Privatleben empfundene Einsamkeit kann ein Burnout-Syndrom begünstigen. Im gesellschaftlichen Bereich können die negative Entwicklung der Wirtschaftslage, zunehmende Anonymität oder auch der Autonomieverlust im beruflichen Umfeld auslösende Faktoren sein. Auf der Basis der Modelle von Kramis-Aebischer (2000) und Knauder (1996) erarbeiteten Kunz Heim und Nido (2008) ein Modell des Verlaufes von Burnout im Lehrberuf. Auf Grund ihrer umfassenden Literaturrecherche stellten sie fest, dass die Phasenmodelle sich nicht mittels empirischer Studien belegen lassen, sondern „auf intuitiven Typisierungsversuchen beruhen“ (Kunz Heim & Nido, 2008, S. 15). Nach einem anfänglich grossen Engagement, das auch als Überengagement erlebt und als Warnsignal zu deuten sei, kommt es zu Desillusionierungen und Erschöpfungszuständen. Darauf folge oft eine vermehrte Anstrengung, um die entstandene Unzufriedenheit zu überdecken. Gleichzeitig finden erste Distanzierungen in Beziehungen statt. Danach stelle sich oft ein Gefühl der Frustration ein. Begleitet werde dieses durch negative Gefühle, wie beispielsweise das Hinterfragen der eigenen Kompetenzen, die erlebte Machtlosigkeit und ein Abbau des Selbstwertes. Als Nächstes komme es zu einer Reduktion der Leistungsfähigkeit, und zwar speziell im kognitiven Bereich. Auf diesen Leistungsabfall folgt die Abflachung des eigenen emotionalen Spektrums. Als letzter Schritt komme es zu psychosomatisch gefärbten Reaktionen „sowie Hoffnungslosigkeit, Sinnlosigkeit, Verzweiflung“ (Kunz Heim & Nido, 2008, S. 15). Der negative Kreislauf von Rückzug und Isolation gewinnt dadurch noch verstärkt an Dynamik.

9.3.1. Maslach Burnout Inventory (MBI)

Das Maslach Burnout Inventory, welches von Christina Maslach und Susan Jackson 1981 entwickelt und 1986 überarbeitet wurde, wird besonders im therapeutischen Kontext gerne genutzt, wie wir bei Enzmann und Kleiber (1989) lesen. Auch Lundbeck (2008) benennt dieses Verfahren als

das gängigste Verfahren, um das Burnout-Syndrom zu erfassen. Mit diesem Instrument werden die drei Dimensionen Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Reduzierte individuelle Leistungsfähigkeit gemessen. Die befragten Personen können mittels einer siebenstufigen Skala festlegen, wie oft eines der 25 beschriebenen Items auf sie zutrifft. Dabei besteht die Möglichkeit, zwischen dem Wert null (= nie) bis sechs (= täglich) auszuwählen. Nach der Auswertung können anhand der drei Skalenwerte therapeutische Massnahmen abgeleitet werden, so Maslach und Jackson (1986). Enzmann und Kleiber (1989) geben einen Überblick über die Gütekriterien anhand der Reliabilitätswerte der einzelnen Skalen. Die im Bereich der emotionalen Erschöpfung gezeigte Reliabilität liegt bei den vorgenommenen drei Messungen zwischen .88, .86 und .87. Die Messung erfolgte mit Cronbachs Alpha. Beim Faktor der Depersonalisation konnten zu den drei Messzeitpunkten bei der Reliabilität Werte von .69, .61 und .73 gemessen werden. Die Reliabilität bei der Leistungserfassung lag bei .82, .83 und .82. Der ursprüngliche Fragebogen enthielt eine siebenstufige Skala und wurde bei der ersten Datenerhebungswelle angewendet, so Enzmann und Kleiber (1989) weiter. Auf Grund von Protesten „der Untersuchungsteilnehmer und einer relativ hohen Antwortverweigerung“ (Enzmann und Kleiber, 1989, S. 125) wurde ab der zweiten Erhebungswelle auf die bis heute verwendete vierstufige Skala umgestellt. Die Daten der ersten Erhebungswelle wurden mittels einer linearen Transformation umgerechnet. Obwohl die Werte und Kriterien im Bereich der dreifaktoriellen Struktur, der einheitlichen Faktorenstruktur und der Itemkennwerte nicht in allen Bereichen den Erwartungen entsprachen, wurde zu Gunsten der Vergleichbarkeit mit weiteren Studien auf eine Revision verzichtet, so Enzmann und Kleiber (1989).

9.4. Soziale Verantwortung

Soziale Verantwortung wird in der Philosophie, Soziologie, Jurisprudenz und in der Psychologie verwendet, so Bierhoff (2000). Verantwortung wird von Lenk (1992) als Eintreten eines Individuums für etwas oder jemanden gegenüber einer Instanz beschrieben. Bierhoff (1995) zeigt auf, dass Verantwortung als Konstrukt in der Psychologie unterschiedlich definiert wird. Zum einen als Zuschreibung der Zuständigkeit – meist im negativen Sinn als Schuld – für ein Ereignis. Dies also im Sinne einer sozialen Kognition. Zum andern als „Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortlichkeit [...], die als normative Überzeugung die Handlungen einer Person beeinflusst. Diese überdauernde Handlungsdisposition läßt sich als Persönlichkeitsmerkmal auffassen, das unterschiedliche Grade von sozialem Verantwortungsbewußtsein zum Ausdruck bringt“ (Bierhoff, 2000, S. 18). Bei dieser Definition wird die Verantwortung als Handlungsdisposition verstanden. Beide Definitionen haben eine moralische Komponente. Unterschiedlich ist der Faktor des Urteils. Bei der Definition im Sinne der sozialen Kognition wird die Verantwortung als ein Urteil auf der Basis eines Handlungskontextes verstanden. Unter dem Fokus der Handlungsdisposition wird die Verantwor-

tung als „ein überdauerndes Bewußtsein über die moralische Verpflichtung und ihrer Befolgung“ (Bierhoff, 2000, S. 18) verstanden. Weiter sagt Bierhoff (2000) – unter Bezugnahme auf Heckhausen (1989) Studien –, dass die soziale Verantwortung positiv mit der internalen Kontrollüberzeugung sowie negativ mit den externalen Kontrollüberzeugungen eines Individuums korreliert. Diese Annahme beruhe auf der Erkenntnis, dass soziale Verantwortung durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem sozialen Leben, durch Zuverlässigkeit bei der Pflichterfüllung sozialer Aufgaben und durch die Bereitschaft zu individuellem Engagement gekennzeichnet ist. Zur Messung des komplexen Konstrukts der sozialen Verantwortung wird oft Bierhoffs (2000) Skala der Verantwortung verwendet. Dies erklärt, weshalb auch Bierhoffs Definition der sozialen Verantwortung dieser Studie zu Grunde gelegt wird. Im Folgenden wird das Messinstrument genauer erläutert.

9.4.1. Skala zur sozialen Verantwortung von Werner Bierhoff (2000)

Bierhoff (2000) hat, auf der Basis der bekannten Skala zur sozialen Verantwortung von Berkowitz und Daniels (1963) eine neue Skala entwickelt, die auch eine Kurzskala mit acht statt der in der langen Skala verwendeten 22 Items beinhaltet. Die Skala von Berkowitz und Daniels (1963) basiert auf der Skala von Harris (1957). Die Kurzskala weist eine innere Konsistenz von .75 auf. Die 22er Itemskala hingegen, ebenfalls gemessen mit Cronbachs Alpha, hat eine innere Konsistenz von .77. Beide Skalen umfassen folgende drei Subskalen: Notlagenleugnung, Selbstverschuldungsvorwurf und Abschieben der Verantwortung.

9.5. Handlungs- und Lageorientierung

Stiensmeier-Pelster, John, Stulik und Schürmann (1989) sind der Meinung, dass Individuen situationsabhängig unterschiedliche Entscheidungsstrategien anwenden. Diese Strategien beruhen auf einer Kosten-Nutzen-Analyse. Weiter denken die Autoren, dass die Personen, die eine Entscheidung auf Grund der Lageorientierung treffen, grösseren Respekt vor Fehlentscheidungen und negativen Konsequenzen ihrer Handlungen haben als die Handlungsorientierten. Angst beziehungsweise Respekt wird dabei als Kostenfaktor gewertet, der sich auch entsprechend auf die für eine Entscheidung benötigte Zeit auswirkt. Insbesondere bei komplexen Wahlen zeigt sich dieser Zeitfaktor stark. Daher werden zeitaufwendigere und sichere Strategien bei der Entscheidungsfindung bevorzugt. Wine (1980) nannte die lageorientiert entscheidenden Personen auch bewertungsängstliche Personen. Diese Personen neigen dazu, ihre Aufmerksamkeit nicht nur der unmittelbar zu bewältigenden Aufgabe zu widmen, sondern ebenfalls dem Umfeld in der aktuellen Situation. Sie zeigen auch eine besondere Sensibilität gegenüber latent vorhandenen Bewertungsmöglichkeiten. Die handlungsorientierten Personen konzentrieren sich auf die aktuelle und konkret zu bewältigende Herausforderung. Stiensmeier-Pelster et al. (1989) gehen davon aus, dass die handlungsori-

entiert ausgerichteten Personen die vorhandenen Bewertungshinweise in der Situation gar nicht wahrnehmen oder diese für sich als so geringfügig einstufen, dass sie diese übergehen.

Die Handlungs- und Lageorientierung steht in Zusammenhang mit Kuhl und Halischs (1987) Handlungskontrolltheorie. Sie vertreten die Meinung, dass alle Personen Strategien zur Handlungskontrolle anwenden, um die eigenen Ziele effizient erreichen zu können.

9.5.1. HAKEMP Julius Kuhl (1994)

Mit dem von Julius Kuhl (1994) entwickelten Instrument HAKEMP 90 kann mittels drei Subskalen die individuelle Ausprägung der sozialen Verantwortung erhoben werden. Die drei Subskalen umfassen jeweils zwölf Items. Die Subskalen werden mit HOM-LOM, HOP-LOP und HOT-LOT abgekürzt. H steht jeweils für high (hoher Wert) und L für low (tiefer Wert).

Die so genannte HOM-LOM-Skala misst die Orientierung bei Misserfolg. Es wird mittels Selbsteinschätzung erhoben, wie sich Menschen nach Misserfolgserfahrungen verhalten. Insbesondere wird erhoben, ob die entsprechende Person eher über den erlebten Misserfolg grübelt oder ob sie sich spontan der nächsten Aufgabe stellt. Bei der HOP-LOP-Skala wird erfragt, ob die Person direkt oder eher zögerlich an eine anstehende Aufgabe herangeht. Mit der dritten Skale, HOT-LOT genannt, wird erhoben, ob die Person in einer Aufgabe, die sie ausführt, komplett aufgeht oder zu Wechseln und Tätigkeitsunterbrüchen tendiert.

Jede der drei Skalen umfasst zwölf Items. Alle Items beginnen mit einer Situationsbeschreibung, auf die eine dichotome Fragestellung folgt. Das Instrument ist für Jugendliche ab zwölf Jahren geeignet. Die Subskalen weisen eine innere Konsistenz von .70 bis .80 auf. Die Hauptskalen weisen sogar eine Konsistenz zwischen .80 und .90 auf. Zur Messung wurde – wie üblich – Cronbachs Alpha verwendet. Das Verfahren misst gemäss Kuhl (1994) unabhängig vom individuellen kognitiven Leistungsvermögen.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Datenerhebung vorgestellt, die zwischen Januar und September 2012 durchgeführt wurde.

III. Empirische Untersuchung

10. Datenerhebung

Die Erhebung der benötigten Fragebogen stellte sich als sehr aufwendig und arbeitsintensiv heraus. Zu Beginn wurden die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und die eidgenössischen Verbände der Lehr- und Fachpersonen mit der Bitte um Unterstützung angeschrieben. Der Rücklauf war allerdings sehr gering. Als Nächstes wurden die kantonalen Vertretungen der Lehr- und Fachpersonen, die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern angeschrieben. Da dies noch immer nicht den gewünschten Rücklauf brachte, wurden die einzelnen Schulleitungen, Fachstellen und Vertretungen der Schülerschaft sowie Eltern auf kommunaler Ebene kontaktiert. Wenn ein ablehnendes Feedback kam, wurde darauf hingewiesen, dass auf eine Weiterleitung des Fragebogens verzichtet wird, da die Lehrpersonen mit Umfragen überhäuft werden. Die Feedbacks kamen in der Regel per Mail. Um die Umfrage noch weiter zu verbreiten, wurde in fachspezifischen Foren und Social-Media-Plattformen zur Teilnahme an der Umfrage aufgerufen. Im Beratungsbüro der Autorin sowie bei drei von ihr durchgeführten Elternabenden wurde ebenfalls auf die Umfrage verwiesen. In einer regionalen Tageszeitung erschien ein Artikel über die Dissertation, in dem ebenfalls auf die Möglichkeit der Teilnahme aufmerksam gemacht wurde. Ebenso wurde in einer Fachzeitschrift für Berufsschullehrpersonen auf die mit der Dissertation verbundene Umfrage aufmerksam gemacht. In Österreich, Liechtenstein und Deutschland wurden die Vertretungen der Lehrpersonen sowie Schulleitungen angeschrieben. Der Autorin bekannte Lehrpersonen streuten die Umfrage insbesondere in Deutschland und Österreich unter ihren Kolleginnen und Kollegen. An der Tagung des Schweizerischen Instituts für Gewaltein-schätzung (sifg) im Jahre 2012 wurde ebenfalls nochmals auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Der Fragebogen stand ein gutes halbes Jahr online zur Verfügung. Die Umfrage selber lief vom 16. Januar 2012 bis 21. September 2012. Insgesamt nahmen 1'220 Personen an der Umfrage teil. Aus technischen Gründen wurden elf Datensätze doppelt übernommen. Um diesen auf Grund elektronischer Komplikationen entstandenen Fehler zu korrigieren, wurden diese elf Datensätze manuell gelöscht. Die 1'220 Personen verteilen sich wie folgt auf die unterschiedlichen Gruppen: 262 Personen sind Schülerinnen und Schüler, 191 Erziehungsberechtigte, 319 Fachpersonen und 448 Lehrpersonen. Die Gruppe der Erziehungsberechtigten berichtete über 264 Kinder und Jugendliche. In der folgenden Tabelle werden diese Ergebnisse dargestellt:

Tabelle 1
Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Item	Merkmal	N	Statistik
Gruppe	Schülerin/Schüler	1220	21.5% (262)

Elternteil/Erziehungsberechtigte/r	15.7% (191)
Lehrperson	36.7% (448)
Weitere Fachperson	26.1% (319)

Neben negativen Feedbacks, welche die Methodik sowie den Inhalt der Umfrage kritisierten, erhielt die Autorin auch positive Feedbacks und Dankeschreiben dafür, dass sie sich dieser Thematik annimmt. Diese Kontakte entstanden per Mail. Die negativen Feedbacks kamen vorwiegend von Lehrpersonen, teilweise auch von Fachpersonen. Die positiven Feedbacks kamen von Erziehungsberechtigten und Fachpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern. Einige Personen nutzten die Kommentarfunktion am Schluss des Fragebogens, um persönliche Erlebnisse sowie positive und auch kritische Feedbacks zu geben. Diese individuellen Feedbacks werden in der Diskussion berücksichtigt, da sie zusätzliche Betrachtungsweisen der Thematik beleuchten beziehungsweise abgefragte Aspekte vertiefen.

Die Auswertung erfolgt mit den Statistikprogrammen IBM SPSS Statistics 20 und R Version 3.0.1. R wurde dabei insbesondere für die Verrechnung der Daten verwendet, die auch grafisch aufbereitet wurden.

11. Beschreibung der Untersuchungsgruppen

Im Folgenden werden die vier befragten Untersuchungsgruppen genauer umschrieben. Für alle Untersuchungsgruppen, die in der Schweiz wohnen und arbeiten, gilt, dass der Schwerpunkt auf den Kantonen der Nordwestschweiz mit den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn lag.

11.1. Schülerinnen und Schüler

Unter Schülerinnen und Schülern werden die Kinder und Jugendlichen verstanden, die eine Schule in der Schweiz besuchen. Befragt wurden Kinder und Jugendliche ab der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Dazu gehören die Primarschule und die Sekundarstufe I, was der obligatorischen Schulzeit entspricht. Aber auch Schülerinnen und Schüler der nachobligatorischen Schulen wurden befragt. Zu dieser Schulstufe gehören die Brückenangebote und Motivationssemester sowie die Mittel- und Berufsfachschulen.

Es füllten mehr Schülerinnen (59.5%) als Schüler (40.5%) den Fragebogen aus. Die grösste Gruppe der Studienteilnehmenden kann der Sekundarstufe I zugerechnet werden.

Tabelle 2
Schulstufe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Item	Merkmal	N	Statistik
Geschlecht	Weiblich	262	59.5% (156)
	Männlich		40.5% (106)
Klasse	1	262	6.5% (17)
	2		3.8% (10)
	3		1.5% (4)
	4		2.3% (6)
	5		1.5% (4)
	6		2.3% (6)
	7		9.5% (25)
	8		7.6% (20)
	9		24% (63)
	10		16% (42)
	11		4.6% (12)
	12		0.8% (2)
	13		3.8% (10)
	Anderes		15.6% (41)

Der grau markierte Bereich entspricht der Sekundarstufe I, die je nach Schweizer Kanton mit der 5. oder 6. Klasse beginnt. Knapp die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler, 44.9%, gehören dieser Stufe an. Jene, die sich unter „Anderes“ eintrugen, besuchten allesamt ein Angebot, das der Sekundarstufe II zugerechnet wird. Dies kann eine Berufsfachschule, eine Mittelschule oder auch ein so genanntes Motivationssemester sein. Zusammengerechnet entspricht dies 40.8%. Die restlichen Schülerinnen und Schüler besuchten zum Befragungszeitpunkt die Primarstufe.

Die Befragung wurde mit einem erwarteten Schwerpunkt in der Nordwestschweiz durchgeführt, was sich anhand der folgenden Übersicht auch bestätigt:

Tabelle 3
Wohnort der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Wohnkanton	AG	262	9.5% (25)
	BL		43.5% (114)
	BS		4.6% (12)
	SO		3.8% (10)
	AI		0.4% (1)
	BE		7.6% (20)
	GR		0.4% (1)
	LU		2.3% (6)
	NE		0% (0)
	NW		5.3% (14)
	SH		1.1% (3)
	SZ		3.4% (9)
	SG		14.1% (37)
	TG		0.4% (1)
	UR		0.4% (1)
	VD		0.4% (1)
	ZH		2.7% (7)

61.4% der Schülerinnen und Schüler wohnen in den Kantonen Basel-Stadt (BS), Basel-Landschaft (BL), Aargau (AG) und Solothurn (SO).

11.2. Eltern und Erziehungsberechtigte

Unter dieser Kategorie werden die leiblichen Eltern sowie Pflegeeltern oder auch weitere Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst. Wichtig ist, dass deren Kinder noch beziehungsweise schon zur Schule gehen. Auch in dieser Gruppe wurden Personen befragt, die in der Schweiz wohnen. Mit 76.4% nahmen wesentlich mehr weibliche Erziehungsberechtigte als männliche (23.6%) an der Untersuchung teil. Das Durchschnittsalter lag bei den Teilnehmenden 191 Personen dieser Kategorie bei 45.96 Jahren.

Tabelle 4

Geschlecht und Alter der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Geschlecht	weiblich	191	76.4% (146)
	männlich		23.6% (45)
Alter		191	45.96 (+/-5.6)

Die geografische Verteilung der Erziehungsberechtigten zeigt sich wie folgt:

Tabelle 5

Wohnkanton der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Wohnkanton	AG	191	7.3% (14)
	BL		40.3% (77)
	BS		7.9% (15)
	SO		2.6% (5)
	BE		5.2% (10)
	FR		0.5% (1)
	GR		0.5% (1)
	GL		0.5% (1)
	JU		0% (0)
	LU		3.7% (7)
	OW		1% (2)
	SH		1% (2)
	SZ		2.6% (5)
	SG		7.3% (14)
	TG		1.6% (3)
	UR		1% (2)
	VD		1% (2)
	VS		1% (2)
	ZH		14.7% (28)

Auch hier zeigt sich, dass die meisten Teilnehmenden in der Nordwestschweiz wohnen. 7.3% sind im Kanton Aargau, 40.3% im Kanton Basel-Landschaft, 7.9% in Basel-Stadt und 2.6% im Kanton Solothurn wohnhaft.

Die Erziehungsberechtigten beschrieben die Schulsituation von insgesamt 264 Kindern. Dabei konnten sie wählen, ob sie die jetzige oder die frühere Schulsituation beschreiben möchten. Die Erziehungsberechtigten hatten die Möglichkeit, zwei ihrer Kinder zu beschreiben und konnten dabei auch wiederum zwischen der jetzigen und einer früheren Schulsituation wählen. Es zeigt sich folgende Verteilung:

Tabelle 6
Schulstufe Kinder der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Klasse	1. Klasse	179	6.1% (11)
	2. Klasse		7.3% (13)
	3. Klasse		7.8% (14)
	4. Klasse		14% (25)
	5. Klasse		14% (25)
	6. Klasse		10.1% (18)
	7. Klasse		8.4% (15)
	8. Klasse		15.6% (28)
	9. Klasse		8.9% (16)
	10. Klasse		3.4% (6)
	11. Klasse		2.8% (5)
	12. Klasse		1.7% (3)

Tabelle 7
Frühere Schulstufe der Kinder der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Frühere Schulstufe	1. Klasse	53	5.7% (3)
	2. Klasse		9.4% (5)
	3. Klasse		17% (9)
	4. Klasse		22.6% (12)
	5. Klasse		18.9% (10)
	6. Klasse		11.3% (6)
	7. Klasse		5.7% (3)
	8. Klasse		5.7% (3)
	9. Klasse		1.9% (1)
	13. Klasse		1.9% (1)

Tabelle 8
Schulstufe der weiteren Kinder der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Schulstufe weiteres Kind	1. Klasse	23	17.4% (4)
	2. Klasse		8.7% (2)
	3. Klasse		8.7% (2)
	4. Klasse		8.7% (2)
	5. Klasse		4.3% (1)
	6. Klasse		17.4% (4)
	7. Klasse		8.7% (2)

8. Klasse	8.7% (2)
9. Klasse	8.7% (2)
10. Klasse	4.3% (1)
13. Klasse	4.3% (1)

Tabelle 9

Frühere Schulstufe der weiteren Kinder der teilnehmenden Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Frühere Schulstufe weiteres Kind	1. Klasse	9	22.2% (2)
	4. Klasse		22.2% (2)
	5. Klasse		11.1% (1)
	6. Klasse		22.2% (2)
	9. Klasse		11.1% (1)
	13. Klasse		11.1% (1)

Die erhobenen Daten belegen, dass über Kinder aus dem ganzen Spektrum der obligatorischen wie auch der nachobligatorischen Schulzeit berichtet wurde. Die meisten Beschreibungen beziehen sich jedoch auf die Sekundarstufe I. Diese beginnt je nach Kanton mit der 5. oder 6. Klasse und endet mit der 9. Klasse.

11.3. Lehrpersonen

Unter Lehrpersonen werden jene pädagogisch geschulten Fachpersonen verstanden, die an Kindergarten, obligatorischen und nachobligatorischen Schulen, die maximal der Sekundarstufe II angehören, unterrichten. Es wurden sowohl Klassenlehrpersonen wie auch Fachlehrpersonen befragt. Die befragten Lehrpersonen unterrichten in der Schweiz, in Deutschland, Österreich und im Fürstentum Liechtenstein.

Es nahmen 448 Lehrpersonen an der Untersuchung teil. Davon waren 60% Lehrerinnen und 40% Lehrer. Das Durchschnittsalter lag bei 46.75 Jahren. Für die grosse Mehrheit der Lehrpersonen (76.8%) handelte es sich bei der pädagogischen Ausbildung um die Erstausbildung.

Tabelle 10

Sozialdaten der teilnehmenden Lehrpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Geschlecht	weiblich	448	60% (269)
	männlich		40% (179)
Alter		448	46.75 (+/-11.44)
Berufserfahrung		448	19.63 (+/-11.58)
Erste Berufsausbildung	Ja	448	76.8% (344)
	Nein		23.2% (104)
Land	Schweiz	448	81.9% (367)
	Deutschland		10.9% (49)
	Österreich		6% (27)
	Liechtenstein		1.1% (5)

Mit 81.9% unterrichtet die Mehrheit der Lehrpersonen, die an der Umfrage teilnahmen, in der Schweiz.

Bezüglich des Anteils ausländischer Schüler in den von den Lehrpersonen unterrichteten Klassen wurden die folgenden Angaben geliefert:

Tabelle 11

Subjektiv wahrgenommener Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der eigenen Klasse

Ausländeranteil	10%	448	8.5% (38)
	20%		30.1% (135)
	30%		19.4% (87)
	40%		14.5% (65)
	50%		6.9% (31)
	60%		11.2% (50)
	70%		4.5% (20)
	80%		0% (0)
	90%		2.5% (11)
	100%		2.5% (11)

Diese Angaben beruhen auf Einschätzungen der Lehrpersonen darüber, wie viele der von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen prozentual einer anderen Kultur angehören als der, in der sie selber unterrichten. Die Einstufung widerspiegelt somit nicht die Landeszugehörigkeit gemäss Staatsbürgerschaft.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen unterrichtet in dem grau hinterlegten Bereich, der Sekundarstufe I. Eine grosse Anzahl der Lehrpersonen arbeitet auf unterschiedlichen Schulstufen. 344 Lehrpersonen unterrichten auf der Primarstufe, 726 auf der Sekundarstufe I und 267 auf der Sekundarstufe II. 48 Lehrpersonen konnten sich selbst nicht zuordnen. Darunter hatte es Lehrpersonen, die im Kindergarten oder dann an der Berufsfachschule unterrichten.

Tabelle 12

Unterrichtete Schulstufe der teilnehmenden Lehrpersonen

Item	Merkmal	CH		D	A	Li
		N	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik
CH.1.Klasse	ja	448	16.7% (75)	0.7% (3)	2% (9)	0.4% (2)
CH.2.Klasse	ja	448	15.6% (70)	0.7% (3)	2% (9)	0.2% (1)
CH.3.Klasse	ja	448	16.5% (74)	1.3% (6)	1.6% (7)	0.2% (1)
CH.4.Klasse	ja	448	15.6% (70)	1.3% (6)	1.6% (7)	0.2% (1)
CH.5.Klasse	ja	448	16.3% (73)	3.3% (15)	2.7% (12)	0.2% (1)
CH.6.Klasse	ja	448	19.4% (87)	4.5% (20)	2.7% (12)	0.9% (4)
CH.7.Klasse	ja	448	25.4% (114)	6.2% (28)	2.9% (13)	0.7% (3)
CH.8.Klasse	ja	448	26.8% (120)	7.4% (33)	3.1% (14)	0.7% (3)
CH.9.Klasse	ja	448	28.1% (126)	7.8% (35)	2.2% (10)	0.7% (3)
CH.10.Klasse	ja	448	9.2% (41)	7.4% (33)	1.3% (6)	0.2% (1)
CH.11.Klasse	ja	448	9.6% (43)	5.6% (25)	1.1% (5)	0.2% (1)
CH.12.Klasse	ja	448	9.2% (41)	4% (18)	1.1% (5)	0.2% (1)

CH.13.Klasse	ja	448	6.7% (30)	3.8% (17)	0% (0)	0% (0)
Sonstige.Klasse	ja	448	9.2% (41)	0.7% (3)	0.9% (4)	0% (0)

11.4. Fachpersonen

Unter Fachpersonen, die beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, werden alle Personen verstanden, die weder als Lehrpersonen tätig sind noch als Erziehungsberechtigte an der Umfrage teilnahmen, aber beruflich mit Kindern und Jugendlichen direkt zu tun haben. Dies können Sozialarbeitende, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, Fachleute Betreuung der Fachrichtung Kinderbetreuung sowie Personen mit ähnlicher Ausbildung oder sonstiger betreuender Funktion sein. Da in der Schweiz die berufliche Grundbildung von grosser Bedeutung ist und viele Jugendliche diesen Weg verfolgen, wurden auch Berufsbildnerinnen und Berufsbildner befragt. Da diese Fachpersonen häufig eine gewisse Distanz zur Schule haben, sich aber trotzdem intensiv mit Kindern beschäftigen, dient die Befragung dieser Personen um zu erfassen, ob ihre Theorien zur Gewaltentstehung von den anderen befragten Gruppen, insbesondere den Lehrpersonen, abweichen.

All dies bedeutet, dass diese Personengruppen in gewisser Weise als Kontrollgruppe zu den Lehrpersonen fungieren. Dadurch soll unter anderem herausgearbeitet werden, ob es berufsspezifische Annahmen und allenfalls auch Interventionsoptionen bezüglich der erhobenen Themenkreise gibt.

Auch hier nahmen mit 58.6% mehr Frauen als Männer (41.4%) an der Untersuchung teil. Insgesamt füllten 319 Fachpersonen den Fragebogen aus.

Tabelle 13
Geschlecht und Alter der teilnehmenden Fachpersonen

Merkmal	N	Statistik
Weiblich	319	58.6% (187)
Männlich		41.4% (132)
Alter	315	43.45 (+/-11.49)

Die Fachpersonen arbeiten in folgenden Kantonen:

Tabelle 14
Arbeitskanton der teilnehmenden Fachpersonen

Merkmal	N	Statistik
AG	319	9.4% (30)
BL		20.4% (65)
BS		6.3% (20)
SO		3.4% (11)

AR	1.3% (4)
BE	7.8% (25)
GR	1.9% (6)
GL	0.3% (1)
LU	9.7% (31)
NW	1.3% (4)
OW	0.9% (3)
SH	0.6% (2)
SZ	2.8% (9)
SG	9.1% (29)
TI	0.3% (1)
TG	3.1% (10)
UR	0.9% (3)
ZG	3.8% (12)
ZH	16.6% (53)

Wieder zeigt sich der erwartete Schwerpunkt der Befragung in der Nordwestschweiz. Insgesamt 39.5% der Fachpersonen, die an der Umfrage teilnahmen, arbeiteten dort. Allerdings ist mit 16.6% auch Zürich in der Studie recht gut vertreten.

Im Folgenden wird nun auf die Studienergebnisse eingegangen. Die in der Untersuchung erhobenen Items werden zu Themenblöcken zusammengefasst und auf Grund der gewonnenen Daten ausgewertet.

12. Gewaltdefinitionen der Studienteilnehmenden

Bei der Umfrage konnten die Studienteilnehmenden angeben, welches Verhalten sie wie stark als gewalttätig einstufen. Es stand dafür eine achtstufige Skala zur Verfügung. Wobei eins für überhaupt nicht und acht für sehr stark stand. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigte sich folgendes Bild:

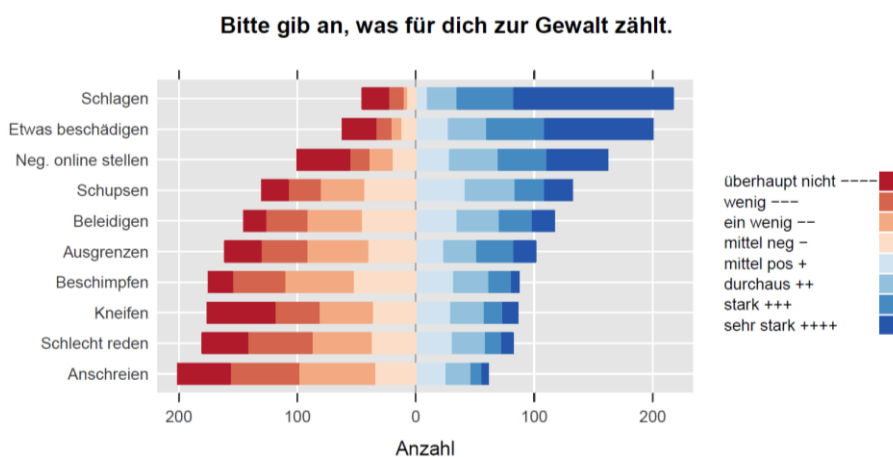


Abb. 20: Angaben der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen.

Tabelle 15

Angaben der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Anschreien	262	76.70%	23.30%	3.25 (+/-1.77)
Beschimpfen	262	66.80%	33.20%	3.87 (+/-1.78)
Beleidigen	262	55.30%	44.70%	4.35 (+/-1.99)
Ausgrenzen	262	61.50%	38.50%	4.1 (+/-2.12)
Schlecht reden	262	68.70%	31.30%	3.59 (+/-1.94)
Neg. online stellen	262	38.20%	61.80%	4.97 (+/-2.49)
Kneifen	262	67.20%	32.80%	3.59 (+/-2.09)
Schupsen	262	49.60%	50.40%	4.52 (+/-2.03)
Schlagen	262	17.20%	82.80%	6.47 (+/-2.26)
Etwas beschädigen	262	23.70%	76.30%	5.85 (+/-2.37)

Grundsätzlich zeigt sich bei jedem Item eine breite Streuung. Allerdings lässt sich erkennen, dass die Ausübung physischer Gewalt, wie beispielsweise Schlagen oder Etwas beschädigen, von den meisten Studienteilnehmenden als gewalttätige Handlung eingestuft wird. Auch der Aspekt des Cyberbullings wird mehrheitlich zur gewalttätigen Kategorie gezählt. Verbale Handlungen wie Anschreien oder das Über-jemanden-schlecht-Reden werden hingegen grossmehrheitlich als nicht oder wenig gewalttätig eingestuft.

Bei den Erziehungsberechtigten zeigt sich folgende Einstufung:

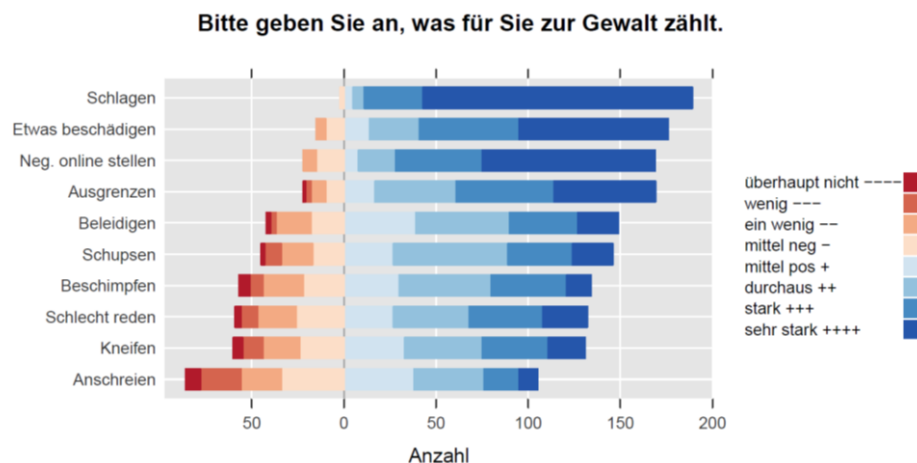


Abb. 21: Angaben der Erziehungsberechtigten bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen.

Tabelle 16

Angaben der Erziehungsberechtigten bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Anschreien	191	45.00%	55.00%	4.63 (+/-1.82)
Beschimpfen	191	29.80%	70.20%	5.31 (+/-1.75)
Beleidigen	191	22.00%	78.00%	5.62 (+/-1.58)
Ausgrenzen	191	11.50%	88.50%	6.45 (+/-1.52)
Schlecht reden	191	30.90%	69.10%	5.45 (+/-1.8)
Neg. online stellen	191	11.50%	88.50%	6.92 (+/-1.44)
Kneifen	191	31.40%	68.60%	5.3 (+/-1.82)
Schupsen	191	23.60%	76.40%	5.59 (+/-1.67)
Schlagen	191	1.10%	99.00%	7.65 (+/-0.76)
Etwas beschädigen	191	7.80%	92.20%	6.87 (+/-1.32)

Es zeigt sich ebenfalls eine breite Streuung. Die Daten der Erziehungsberechtigten weisen jedoch höhere Mittelwerte und kleinere Streuungen auf als jene der Schülerinnen und Schüler. Auch werden subtilere Formen wie das Ausgrenzen von den Erziehungsberechtigten grundsätzlich als stärker gewalthaltig eingestuft als von den Schülerinnen und Schülern. Wie bei allen befragten Gruppen, denen erwachsene Personen angehören, werden auch von den Erziehungsberechtigten Anschreien mit 45.00% und Kneifen mit 31.40% am häufigsten als wenig bis gar nicht gewalttätige Handlungen eingestuft.

Die Fachpersonen weisen folgende Verteilung bei der Gewalteinstuflung der abgefragten Verhaltensweisen auf:

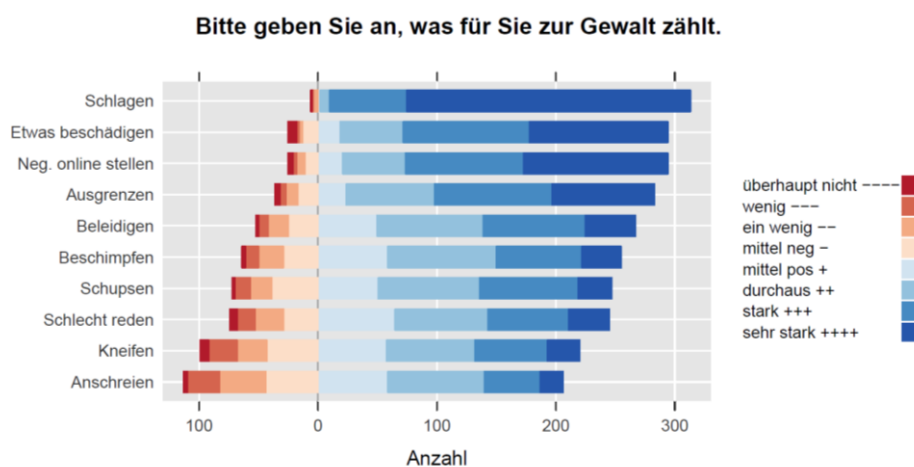


Abb. 22: Angaben der Fachpersonen bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen.

Tabelle 17

Angaben der Fachpersonen bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Anschreien	319	35.40%	64.60%	5.05 (+/-1.71)
Beschimpfen	319	20.10%	79.90%	5.68 (+/-1.57)
Beleidigen	319	16.30%	83.70%	5.93 (+/-1.52)
Ausgrenzen	319	11.30%	88.70%	6.45 (+/-1.53)
Schlecht reden	319	23.20%	76.80%	5.53 (+/-1.7)
Neg. online stellen	319	7.80%	92.20%	6.77 (+/-1.45)
Kneifen	319	31.00%	69.00%	5.26 (+/-1.78)
Schupsen	319	22.60%	77.40%	5.67 (+/-1.57)
Schlagen	319	1.90%	98.10%	7.62 (+/-0.9)
Etwas beschädigen	319	7.80%	92.20%	6.76 (+/-1.48)

Auch diese Gruppe weist eine breite Verteilung auf. Die Verteilung ist ähnlich wie bei den Erziehungsberechtigten. Auffallend ist hier, dass bei den ersten drei Variablen keine der Fachpersonen angab, dass dieses Verhalten als überhaupt nicht gewalttätig eingestuft werden kann. Die Mittelwerte sind auch bei dieser Gruppe grösser und die Streuung ist kleiner als bei den Schülerinnen und Schülern. Anschreien wurde von 35.40% der Fachpersonen mit Abstand am häufigsten als wenig gewalttätig angesehen.

Bei den Lehrpersonen zeigt sich folgendes Bild:

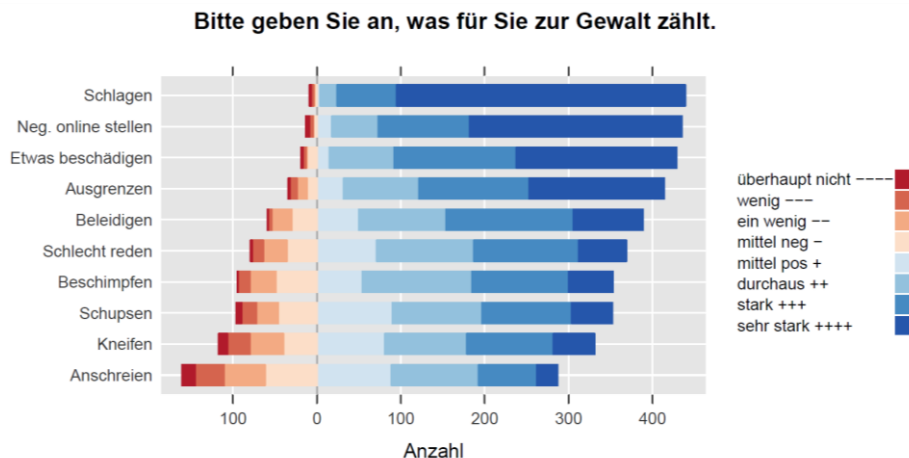


Abb. 23: Angaben der Lehrpersonen bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen.

Tabelle 18

Angaben der Lehrpersonen bezüglich des Gewaltgehalts der Handlungen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Anschreien	448	35.90%	64.10%	4.98 (+/-1.79)
Beschimpfen	448	21.20%	78.80%	5.81 (+/-1.56)
Beleidigen	448	13.20%	86.80%	6.26 (+/-1.44)
Ausgrenzen	448	7.60%	92.40%	6.71 (+/-1.43)
Schlecht reden	448	17.60%	82.40%	5.89 (+/-1.55)
Neg. online stellen	448	2.90%	97.10%	7.23 (+/-1.21)
Kneifen	448	26.10%	73.90%	5.47 (+/-1.8)
Schupsen	448	21.40%	78.60%	5.65 (+/-1.63)
Schlagen	448	2.00%	98.00%	7.62 (+/-0.95)
Etwas beschädigen	448	4.20%	95.80%	7.03 (+/-1.18)

Es wird auch hier eine relativ grosse Streuung sichtbar. Die einzelnen Items wurden von den Lehrpersonen stärker als gewalttätige Handlungen eingestuft als von den Schülerinnen und Schülern. Von jeweils über 90% der befragten Lehrpersonen werden folgende Items zu gewalttätigen Handlungen gezählt: Schlagen wird von 98.00% als gewalttätige Handlung taxiert. Ebenfalls hohe Werte erreicht das Cyberbullying (Negatives online stellen) mit 97.10%, Etwas beschädigen mit 95.80% und Jemanden ausgrenzen mit 92.40%. Verbale Aktionen wie Anschreien werden von 35.90% zu den nicht-gewalttätigen Handlungen gezählt. Kneifen, das ebenfalls am unteren Ende der Grafik aufgeführt wird, wurde mit 26.10% als eher nicht gewalttätig eingestuft, erreicht mit 1.8 die grösste Standardabweichung und zeigt, wie weit Gewaltverständnisse voneinander abweichen können.

12.1. Schlussfolgerungen

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Erwachsenen, insbesondere die Lehr- und Fachpersonen, höhere Werte bei der Einstufung erreichten als die Schülerinnen und Schülern. Im schulischen Kontext haben gerade diese Gruppen oft miteinander zu tun. Da sich zeigt, dass teilweise

ein stark voneinander abweichendes Gewaltverständnis vorliegt, scheint es von besonderer Bedeutung, gemeinsam zu definieren, welche Handlungen in welchem Ausmass als gewalttätig gewertet werden. Insbesondere für Präventionsmassnahmen scheint dies als erster Schritt besonders wichtig zu sein.

Im nächsten Kapitel wird dokumentiert, wie häufig die abgefragten Handlungen von den Studienteilnehmenden wahrgenommen und ausgeübt werden.

13. Häufigkeit der Gewalterfahrungen

In diesem Kapitel werden die Häufigkeiten der Gewalterfahrungen und der Gewaltausübung behandelt. Diese Daten sagen nichts darüber aus, wie belastend die befragten Personen die abgefragten Handlungen erleben, sondern zeigen lediglich subjektiv wahrgenommene Häufigkeiten auf.

Tabelle 19
Angaben bezüglich Gewalterfahrungen aller Studienbeteiligten
Eltern / Erziehungsberechtigte

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewalt erlebt	Ja	191	97.9% (187)
	Nein		2.1% (4)
Gewalt ausgeführt	Ja	191	97.9% (187)
	Nein		2.1% (4)

Schülerinnen und Schüler

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewalt erlebt	Ja	262	99.6% (261)
	Nein		0.4% (1)
Gewalt ausgeübt	Ja	262	99.2% (260)
	Nein		0.8% (2)

Lehrpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewalt erlebt	Ja	448	62.7% (281)
	Nein		37.3% (167)
Gewalt beobachtet	Ja	448	99.1% (444)
	Nein		0.9% (4)

Die Auswertung zeigt, dass fast alle an der Untersuchung Teilnehmenden bereits gewalttätige Handlungen im schulischen Kontext selber erlebt oder beobachtet, beziehungsweise im Falle der Erziehungsberechtigten, davon erfahren haben. Wie weiter oben bereits dargelegt, wurden ganz unterschiedliche Aspekte des gewalttätigen Verhaltens, dass von den Betroffenen selber nicht immer als gewalttätig erlebt werden muss, abgefragt. Die Ergebnisse belegen nicht, dass ein hohes

Gewaltpotential an den Schulen herrscht, sondern dass fast alle Untersuchungsteilnehmenden regelmässig, wenn in einzelnen Fällen auch nur monatlich, Interaktionen zwischen den am Schulsystem Beteiligten beobachten, die als gewalttätige Handlung oder zumindest nicht-wohlwollende Aktionen angesehen werden können.

14. Erlebte Gewalt

Die Schülerinnen und Schüler berichten über ihre Gewalterfahrungen, in denen sie sich als Opfer erlebten. Die Erziehungsberechtigten geben an, wie oft und in welcher Form ihre Kinder ihrer Einschätzung nach Opfer von Gewalttaten von Mitschülerinnen und Mitschülern werden. Die Fachpersonen werden auf Grund ihrer Distanz zur Schule nicht zu den Gewalterfahrungen der von ihnen betreuten Kinder befragt. Die Lehrpersonen berichten darüber, welche Gewalttaten sie im Klassenzimmer und an ihrer Schule beobachten. Zum einen beziehen sich ihre Aussagen auf beobachtete Gewalttaten unter den Schülerinnen und Schülern. Andererseits berichten sie auch von Gewalterfahrungen, bei denen sie selbst Opfer werden. Lediglich bei den Amokdrohungen berichten sie über selbst ausgesprochenen Drohungen. Das Thema der Gewaltausübung durch Lehrpersonen wird in dieser Arbeit somit nicht explizit untersucht. Allerdings berichteten verschiedene Studienteilnehmende am Ende des Fragebogens von Gewalt im schulischen Kontext, die durch Lehrpersonen ausgeübt wurde. Dies können Ohrfeigen sein, wie im Falle der Studienteilnehmenden 64 und 944 oder auch Demütigungen oder verbale Übergriffe wie beispielsweise bei den Teilnehmenden 432 und 1150. Einige erlebten das Blossstellen der Kinder durch die Lehrpersonen auch als Beginn des darauf folgenden Mobbing durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Beobachtungen formulierten die Studienteilnehmenden 86 und 1116 entsprechend explizit aus.

Die Studie beschäftigt sich ausschliesslich mit regelmässig erlebter Gewalt. Einmalige Vorkommnisse werden nicht erfasst. Die Studienteilnehmenden konnten auf einer vierstufigen Skala angeben, wie oft sie die beschriebene Form der Gewalt im schulischen Alltag erleben. Bei jeder Frage stand auch die Option zur Verfügung, das Item nicht zu beantworten. Für die Auswertung wurde – da die vorliegende Forschungsarbeit einen explorativen Charakter hat – ein ungewichteter Index erarbeitet. Weiter stellt sich bei einer Gewichtung jeweils die Frage, ob physische oder psychische Gewalt schwerwiegendere Folgen für das Individuum hat, was von aussen ohne qualitative Forschungsarbeit nur schwer abschätzbar ist.

Im Folgenden werden die detaillierten Ergebnisse aufgeführt, damit sichtbar wird, welche Form der Gewalt wie verbreitet ist. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich folgendes Bild:

Bitte gib an, in welcher Form du Gewalt in der aktuellen Schulsituation erlebst.

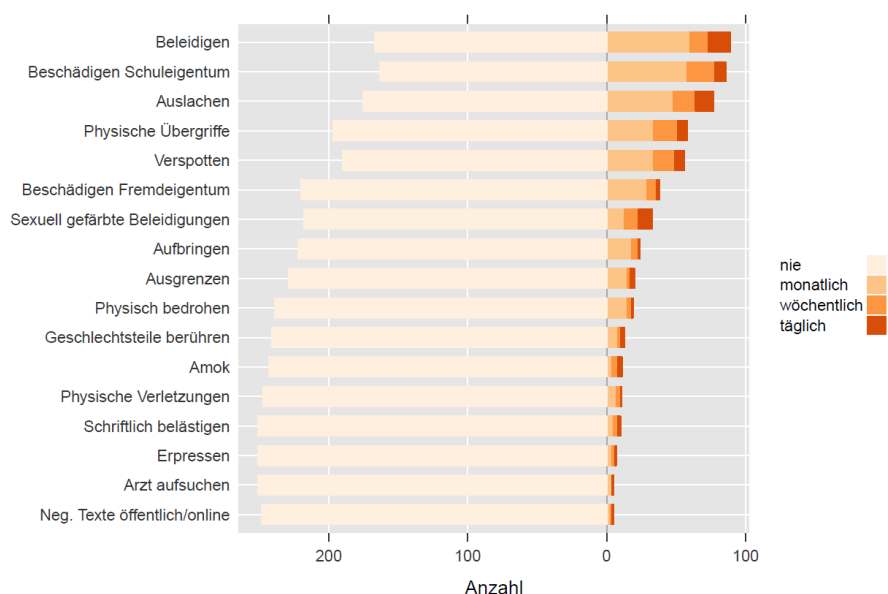


Abb. 24: Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 20

Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	250	68.40%	31.60%	1.48 (±0.81)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	254	84.65%	15.35%	1.27 (±0.72)
Auslachen	255	56.86%	43.14%	1.65 (±0.90)
Beleidigen	259	64.86%	35.14%	1.51 (±0.81)
Erpressen	259	96.91%	3.09%	1.06 (±0.36)
Schriftlich belästigen	260	97.69%	2.31%	1.06 (±0.39)
Neg. Texte öffentlich/online	261	97.32%	2.68%	1.06 (±0.38)
Beschädigen Fremdeigentum	257	92.61%	7.39%	1.13 (±0.52)
Beschädigen Schuleigentum	257	93.39%	6.61%	1.10 (±0.42)
Ausgrenzen	254	84.65%	15.35%	1.21 (±0.56)
Aufbringen	251	92.03%	7.97%	1.12 (±0.45)
Geschlechtsteile berühren	257	96.50%	3.50%	1.07 (±0.38)
Physische Übergriffe	256	78.12%	21.88%	1.32 (±0.69)
Physisch bedrohen	256	91.80%	8.20%	1.12 (±0.48)
Physische Verletzungen	258	95.74%	4.26%	1.07 (±0.39)
Arzt aufsuchen	256	96.48%	3.52%	1.06 (±0.37)
Amok	255	97.25%	2.75%	1.06 (±0.40)

Erfreulich ist sicher, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wenig regelmässiger Gewalt an der eigenen Schule ausgesetzt ist. Allerdings geben doch über 10% der Schülerinnen und Schüler an, regelmässig ausgelacht (43.14%), verspottet (31.60%) und beleidigt (35.14%) zu werden. 21.88% erleben regelmässig physische Übergriffe und knapp 15.35% werden regelmässig mit sexuell gefärbten Begriffen beleidigt. Schriftliche Diffamierungen – beispielsweise durch private Mittei-

lungen via SMS – erleben 2.31% und öffentliche Diffamierungen 2.68% der Schülerinnen und Schüler. Das Aufsuchen des Arztes nach physischen Übergriffen findet nur bei 3.52% der Schülerinnen und Schüler statt. 2.75% der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie von anderen Amok-Drohungen gehört haben.

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, ihre frühere Schulsituation bezüglich Gewalterleben zu beschreiben. Diese Möglichkeit nutzte jedoch nur ein kleiner Teil der Studienteilnehmenden. Bei der Beschreibung der früheren Schulsituation zeigt sich folgendes Bild:

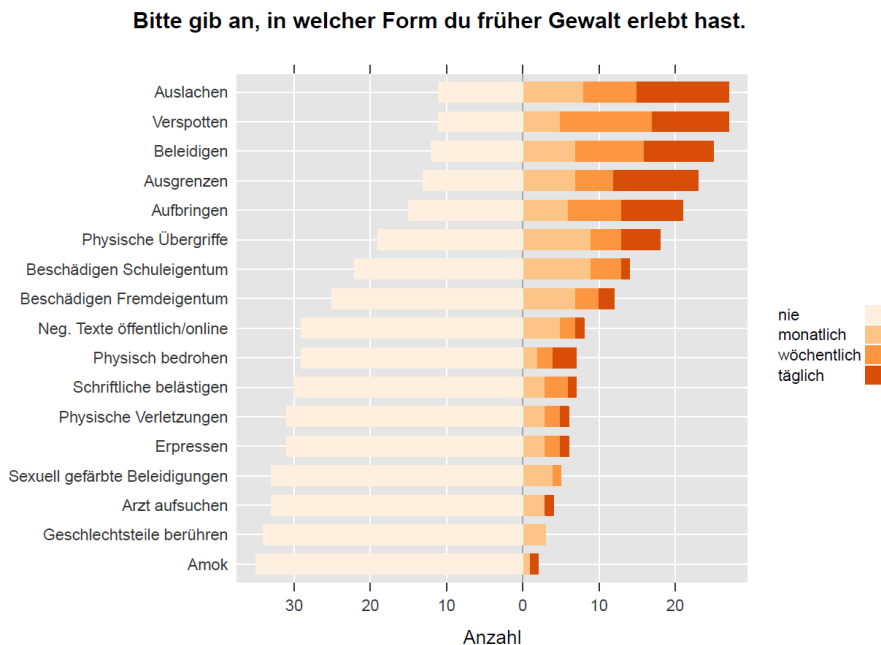


Abb. 25: Frühere Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 21
Frühere Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	38	28.95%	71.05%	2.55 (±1.18)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	38	86.84%	13.16%	1.16 (±0.44)
Auslachen	38	28.95%	71.05%	2.53 (±1.22)
Beleidigen	37	32.43%	67.57%	2.41 (±1.19)
Erpressen	37	83.78%	16.22%	1.27 (±0.69)
Schriftlich belästigen	37	81.08%	18.92%	1.32 (±0.75)
Neg. Texte öffentlich/online	37	78.38%	21.62%	1.32 (±0.71)
Beschädigen Fremdeigentum	37	67.57%	32.43%	1.51 (±0.87)
Beschädigen Schuleigentum	36	61.11%	38.89%	1.56 (±0.81)
Ausgrenzen	36	36.11%	63.89%	2.39 (±1.27)
Aufbringen	36	41.67%	58.33%	2.22 (±1.22)
Geschlechtsteile berühren	37	91.89%	8.11%	1.08 (±0.28)
Physische Übergriffe	37	51.35%	48.65%	1.86 (±1.08)
Physisch bedrohen	36	80.56%	19.44%	1.42 (±0.94)
Physische Verletzungen	37	83.78%	16.22%	1.27 (±0.69)
Arzt aufsuchen	37	89.19%	10.81%	1.16 (±0.55)

Die Werte hier liegen deutlich höher als bei der vorherigen Grafik. Dies lässt sich damit erklären, dass dieser Teil des Fragebogens freiwillig auszufüllen war und anscheinend vorwiegend von Gewalt betroffenen Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurde. 71.05% dieser Schülerinnen und Schüler geben an, in der früheren Schulsituation regelmässig ausgelacht oder verspottet worden zu sein. 67.57% wurden regelmässig beleidigt, 63.89% erlebten regelmässig Ausgrenzung und gegen 58.33% wurden regelmässig andere aufgebracht. 48.65% dieser Schülerinnen und Schüler erlebten regelmässige physische Übergriffe. Auch der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die unter schriftlichen Diffamierungen litten, ist hier wesentlich höher. 18.92% wurden mit persönlichen Nachrichten belästigt und 21.62% mittels öffentlichen schriftlichen Nachrichten. Regelmässige Amokdrohungen nahmen 5.41% der Schülerinnen und Schüler wahr.

Bei den Einschätzungen der Erziehungsberechtigten bezüglich der Frage, wie und in welcher Form ihre Kinder Gewalt erleben, ergab sich folgendes Bild:

Bitte geben Sie an, in welcher Form Ihr Kind Gewalt in der Schule erlebt.

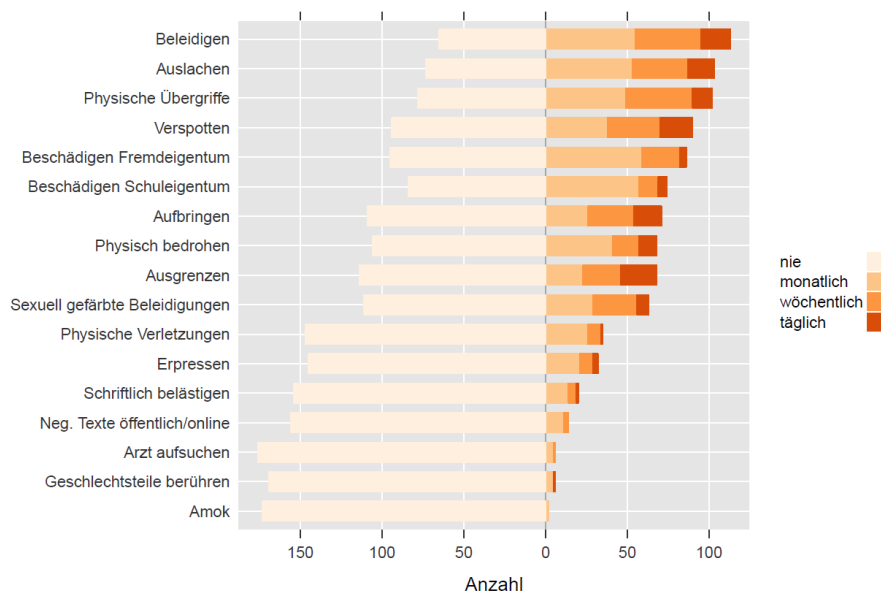


Abb. 26: Gewalterfahrungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 22

Gewalterfahrungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	184	51.09%	48.91%	1.88 (± 1.05)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	174	63.79%	36.21%	1.60 (± 0.89)
Auslachen	176	41.48%	58.52%	1.96 (± 0.99)
Beleidigen	178	36.52%	63.48%	2.06 (± 1.00)
Erpressen	177	81.92%	18.08%	1.26 (± 0.62)
Schriftlich belästigen	174	88.51%	11.49%	1.16 (± 0.47)
Neg. Texte öffentlich/online	170	91.76%	8.24%	1.10 (± 0.36)

Beschädigen Fremdeigentum	181	52.49%	47.51%	1.65 (± 0.79)
Beschädigen Schuleigentum	158	53.16%	46.84%	1.61 (± 0.76)
Ausgrenzen	182	62.64%	37.36%	1.74 (± 1.08)
Aufbringen	180	60.56%	39.44%	1.74 (± 1.04)
Geschlechtsteile berühren	175	96.57%	3.43%	1.05 (± 0.28)
Physische Übergriffe	180	43.33%	56.67%	1.93 (± 0.96)
Physisch bedrohen	174	60.92%	39.08%	1.61 (± 0.90)
Physische Verletzungen	182	80.77%	19.23%	1.25 (± 0.56)
Arzt aufsuchen	182	96.70%	3.30%	1.04 (± 0.22)
Amok	175	98.86%	1.14%	1.01 (± 0.11)

Gemäss den Einschätzungen der Erziehungsberechtigten werden 63.48% der eigenen Kinder regelmässig in der Schule beleidigt und 58.52% ausgelacht. 56.67% erleben physische Übergriffe. Schriftliche private Belästigungen erleben, so die Erziehungsberechtigten, 11.49% und öffentliche schriftliche Beleidigungen 8.24%. Von Amokdrohungen wissen die Erziehungsberechtigten nichts.

Die Erziehungsberechtigten hatten die Möglichkeit, sofern dies erwünscht war, die Schulsituation eines weiteren Kindes zu beschreiben:

Bitte geben Sie an, in welcher Form Ihr weiteres Kind Gewalt in der Schule erlebt.

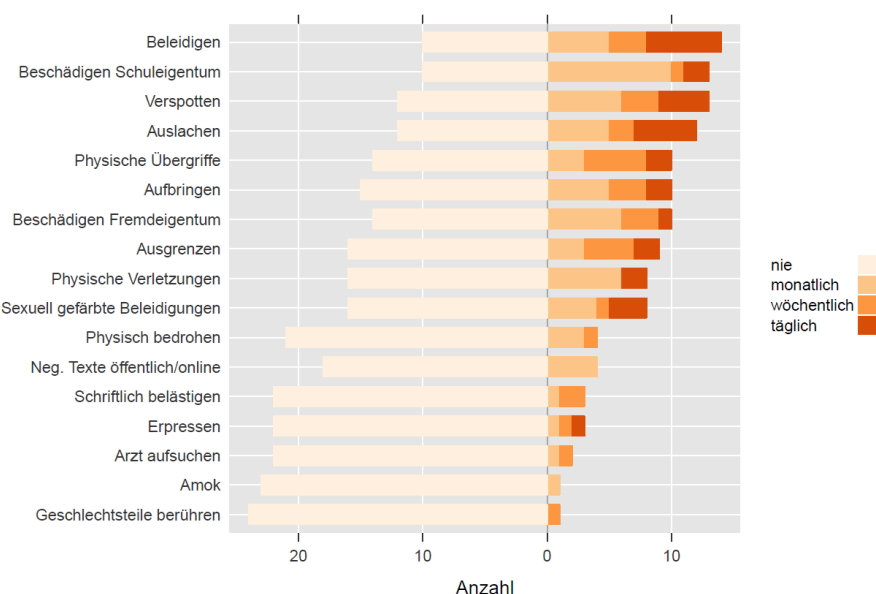


Abb. 27: Gewalterfahrungen eines weiteren der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 23

Gewalterfahrungen eines weiteren eigenen Kindes gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	25	48.00%	52.00%	1.96 (± 1.14)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	24	66.67%	33.33%	1.62 (± 1.06)
Auslachen	24	50.00%	50.00%	2.00 (± 1.22)
Beleidigen	24	41.67%	58.33%	2.21 (± 1.25)
Erpressen	25	88.00%	12.00%	1.24 (± 0.72)
Schriftlich belästigen	25	88.00%	12.00%	1.20 (± 0.58)
Neg. Texte öffentlich/online	22	81.82%	18.18%	1.18 (± 0.39)

Beschädigen Fremdeigentum	24	58.33%	41.67%	1.62 (± 0.88)
Beschädigen Schuleigentum	23	43.48%	56.52%	1.78 (± 0.90)
Ausgrenzen	25	64.00%	36.00%	1.68 (± 1.03)
Aufbringen	25	60.00%	40.00%	1.68 (± 0.99)
Geschlechtsteile berühren	25	96.00%	4.00%	1.08 (± 0.40)
Physische Übergriffe	24	58.33%	41.67%	1.79 (± 1.06)
Physisch bedrohen	25	84.00%	16.00%	1.20 (± 0.50)
Physische Verletzungen	24	66.67%	33.33%	1.50 (± 0.88)
Arzt aufsuchen	24	91.67%	8.33%	1.12 (± 0.45)
Amok	24	95.83%	4.17%	1.04 (± 0.20)

Die Werte bei den Angaben für weitere Kinder sind höher als jene über das zuerst beschriebene Kind. Da es sich hier wiederum um einen optionalen Frageblock handelt, kann angenommen werden, dass dieser mehrheitlich von jenen Erziehungsberechtigten ausgefüllt wurde, deren Kinder von Gewalt betroffen sind. 58.33% der Erziehungsberechtigten geben an, dass ihre Kinder regelmässig beleidigt werden. Mit 56.52% wird das regelmässige Beschädigen von Schuleigentum weit vorne aufgeführt. Viele Erziehungsberechtigte berichten davon, dass ihre Kinder regelmässig verspottet (52.00%) und ausgelacht (50.00%) werden. Von Erpressungen und privaten schriftlichen Belästigungen beim zweiten beschriebenen Kind berichten 12.00% der Erziehungsberechtigten. Von hochfrequentierten öffentlichen oder online gestellten schriftlichen Beleidigungen berichten sogar 18.18%. Amokdrohungen kommen gemäss den Erziehungsberechtigten mit 4.17% sehr selten vor.

Als Erstes berichten die Lehrpersonen über die in der Klasse beobachtete Gewalt. Danach über die Gewalt, die sie als Opfer selbst erleben. Bei den Amokdrohungen geben sie an, wie oft sie diese selber äussern.

Bitte geben Sie an, in welcher Form Sie Gewalt in Ihrer Klasse beobachten.

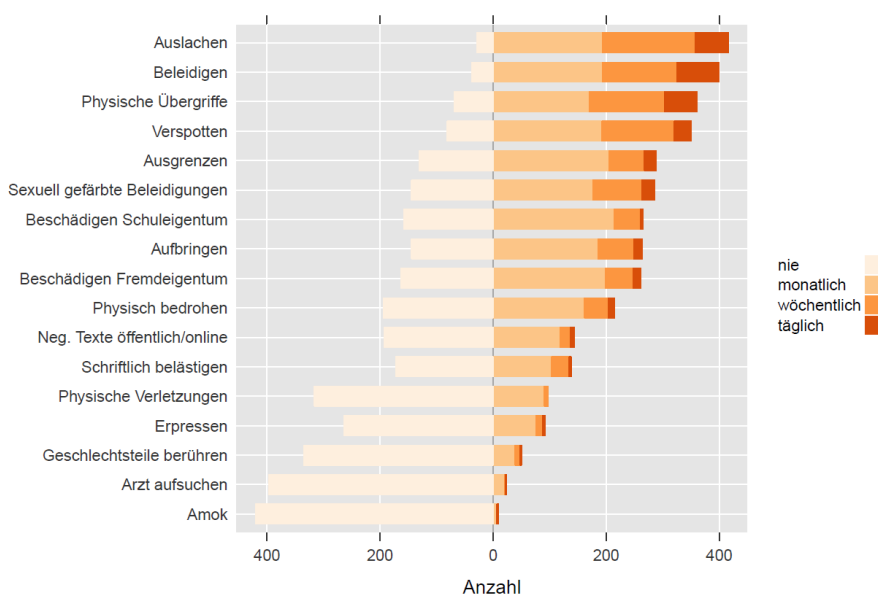


Abb. 28: Durch die Lehrpersonen in der eigenen Klasse wahrgenommene Gewalt.

Tabelle 24

Durch die Lehrpersonen in der eigenen Klasse wahrgenommene Gewalt

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	431	18.79%	81.21%	2.24 (± 0.83)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	430	33.49%	66.51%	1.97 (± 0.86)
Auslachen	444	6.31%	93.69%	2.57 (± 0.80)
Beleidigen	437	8.70%	91.30%	2.55 (± 0.87)
Erpressen	356	74.16%	25.84%	1.31 (± 0.59)
Schriftlich belästigen	310	55.48%	44.52%	1.56 (± 0.71)
Neg. Texte öffentlich/online	336	57.14%	42.86%	1.52 (± 0.69)
Beschädigen Fremdeigentum	424	38.44%	61.56%	1.79 (± 0.76)
Beschädigen Schuleigentum	423	37.35%	62.65%	1.76 (± 0.68)
Ausgrenzen	419	31.26%	68.74%	1.93 (± 0.81)
Aufbringen	408	35.29%	64.71%	1.88 (± 0.80)
Geschlechtsteile berühren	385	87.01%	12.99%	1.16 (± 0.46)
Physische Übergriffe	430	16.05%	83.95%	2.42 (± 0.91)
Physisch bedrohen	409	47.43%	52.57%	1.68 (± 0.76)
Physische Verletzungen	413	76.51%	23.49%	1.25 (± 0.47)
Arzt aufsuchen	420	94.29%	5.71%	1.07 (± 0.31)
Amok	429	97.90%	2.10%	1.03 (± 0.24)

Regelmässiges Auslachen beobachten 93.69% der Lehrpersonen. 91.30% geben an, dass sie wahrnehmen, dass in ihrer Klasse regelmässig Schülerinnen und Schüler beleidigt werden. Physische Übergriffe beobachten 83.95% der Lehrpersonen regelmässig in ihren Klassen. Nur 2.10% der Lehrpersonen hören regelmässig Amokdrohungen. Belästigungen in schriftlicher Form sind in Form von SMS und ähnlichem 44.52% der Lehrpersonen bekannt und 44.86% berichten von regelmässigen öffentlichen Diffamierungen in schriftlicher Form.

Bitte geben Sie an, in welcher Form Sie Gewalt durch Ihre Klasse erleben.

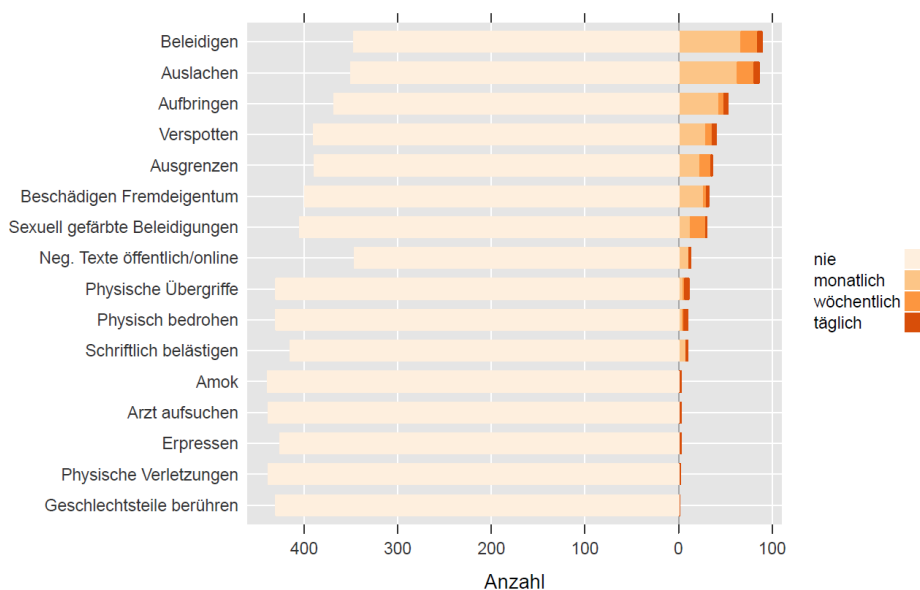


Abb. 29: Von den Lehrpersonen in der eigenen Klasse erlebte Gewalt.

Tabelle 25
Von den Lehrpersonen in der eigenen Klasse erlebte Gewalt

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	430	90.70%	9.30%	1.13 (± 0.45)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	435	93.10%	6.90%	1.11 (± 0.43)
Auslachen	436	80.28%	19.72%	1.26 (± 0.59)
Beleidigen	436	79.59%	20.41%	1.26 (± 0.58)
Erpressen	429	99.30%	0.70%	1.01 (± 0.18)
Schriftlich belästigen	425	97.65%	2.35%	1.03 (± 0.25)
Neg. Texte öffentlich/online	359	96.38%	3.62%	1.05 (± 0.28)
Beschädigen Fremdeigentum	431	92.58%	7.42%	1.09 (± 0.35)
Ausgrenzen	425	91.53%	8.47%	1.12 (± 0.42)
Aufbringen	421	87.41%	12.59%	1.16 (± 0.47)
Geschlechtsteile berühren	431	99.77%	0.23%	1.01 (± 0.14)
Physische Übergriffe	441	97.51%	2.49%	1.05 (± 0.33)
Physisch bedrohen	440	97.73%	2.27%	1.05 (± 0.33)
Physische Verletzungen	440	99.55%	0.45%	1.01 (± 0.15)
Arzt aufsuchen	441	99.32%	0.68%	1.02 (± 0.25)
Amok	442	99.32%	0.68%	1.02 (± 0.25)

20.41% der Lehrpersonen berichten davon, dass sie regelmässig in der Klasse beleidigt werden; 19.72% werden ausgelacht, während 12.59% erleben, dass andere gegen sie aufgebracht werden, und 9.30% erleben, dass sie regelmässig verspottet werden, während 8.47% davon berichten, dass sie in ihrer Klasse ausgegrenzt werden.

14.1. Schlussfolgerungen

Grossmehrheitlich erleben die Schülerinnen und Schüler keine regelmässige Gewalt in ihrem Schulalltag. Jene Schülerinnen und Schüler, die über Gewalt berichten, erleben diese in Form von Auslachen und Verspotten. Allerdings gibt es – mit Ausnahme von sexuellen Belästigungen – bei jeder abgefragten Variabel Kinder und Jugendliche, die diese Form der Gewalt hochfrequentiert, also täglich bis wöchentlich erleben.

Es zeigt sich, dass die erwachsenen Studienteilnehmenden öfter Gewalt im schulischen Kontext wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Erziehungsberechtigten, die an der Studie teilnahmen, kamen meist auf tiefere Werte als die über Gewalt berichtenden Lehrpersonen. Dies kann so gedeutet werden, dass die Lehrpersonen darauf achten, ob und in welcher Form Gewalt in ihren Klassen vorkommt und dass sie dabei ein ausgeprägteres Gewaltaufkommen wahrnehmen, als die Erziehungsberechtigten dies tun. Die Lehrpersonen selber erleben zwar Gewalt durch ihre Schülerinnen und Schüler, allerdings ist dies nicht bei der Mehrheit der Lehrpersonen in gehäufte Form der Fall.

Amokdrohungen und Cyberbullying kommen gemäss allen Beteiligten vor, scheinen aber auch nicht die Regel zu sein. Es gibt sogar ganz vereinzelte Lehrpersonen, die selbst Amokdrohungen aussprechen. Wie schon weiter oben dargelegt, geben die erfassten Daten keinen Aufschluss über die Belastung, die durch die erfassten Gewalthandlungen für das Individuum entstehen.

Im Folgenden wird nun über die ausgeübte Gewalt berichtet.

15. Ausgeübte Gewalt

Bei diesen Items geben die Schülerinnen und Schüler an, in welcher Form und wie häufig sie selbst schon Gewalt ausgeübt haben. Die Erziehungsberechtigten geben an, wie sie ihre Kinder bezüglich der Gewaltausübung einschätzen. Als Erstes werden die detaillierten Ergebnisse zur Befragung der Schülerinnen und Schüler dargelegt. Es wird damit sichtbar, welche Form der Gewalt wie verbreitet ist:

Bitte gib an, in welcher Form du Gewalt in der aktuellen Schulsituation ausübst.

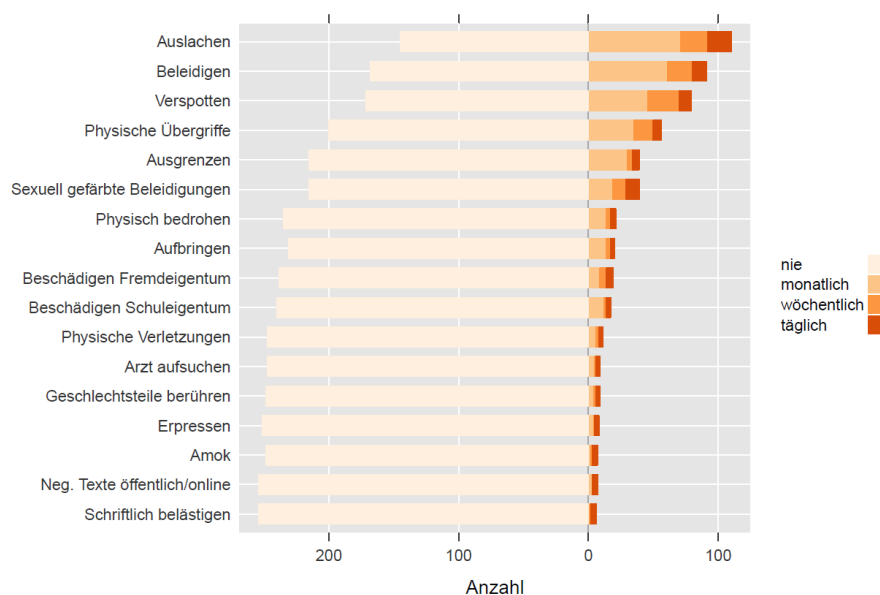


Abb. 30: Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte ausgeübte Gewalt.

Tabelle 26

Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte ausgeübte Gewalt

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	246	77.24%	22.76%	1.35 (±0.72)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	251	86.85%	13.15%	1.25 (±0.71)
Auslachen	252	69.44%	30.56%	1.47 (±0.83)
Beleidigen	256	65.23%	34.77%	1.52 (±0.85)
Erpressen	258	97.29%	2.71%	1.04 (±0.28)
Schriftlich belästigen	261	96.17%	3.83%	1.07 (±0.36)

Neg. Texte öffentlich/online	253	98.02%	1.98%	1.03 (±0.25)
Beschädigen Fremdeigentum	258	85.27%	14.73%	1.19 (±0.51)
Beschädigen Schuleigentum	249	65.46%	34.54%	1.49 (±0.78)
Ausgrenzen	249	91.97%	8.03%	1.11 (±0.43)
Aufbringen	246	90.24%	9.76%	1.13 (±0.42)
Geschlechtsteile berühren	254	94.88%	5.12%	1.08 (±0.40)
Physische Übergriffe	255	77.25%	22.75%	1.35 (±0.73)
Physisch bedrohen	258	92.64%	7.36%	1.09 (±0.36)
Physische Verletzungen	258	95.74%	4.26%	1.06 (±0.32)
Arzt aufsuchen	256	98.05%	1.95%	1.03 (±0.22)
Amok	254	95.67%	4.33%	1.08 (±0.42)

Hier zeigt sich, dass die Mehrheit der an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler angeben, keine Gewalt auszuüben. 30.56% Prozent geben an, regelmässig andere auszulachen. 34.77% geben zu, andere zu beleidigen, 34.54% Schuleigentum zu beschädigen, während 22.75% berichten, dass sie regelmässig andere physisch angreifen. 22.76% geben an, dass sie andere ver-spotten und 13.15% geben zu, dass sie regelmässig andere mit sexuell gefärbten Worten beleidigen. Die schriftliche Beleidigung durch private Mitteilungen liegt bei 3.83% und die durch öffentliche Texte on- oder offline liegt bei 1.98%. Amokdrohungen werden von 4.33% der Schüler regelmässig ausgesprochen.

Die Schülerinnen und Schüler konnten sich freiwillig über ihr Verhalten in früheren Schulsituationen äussern:

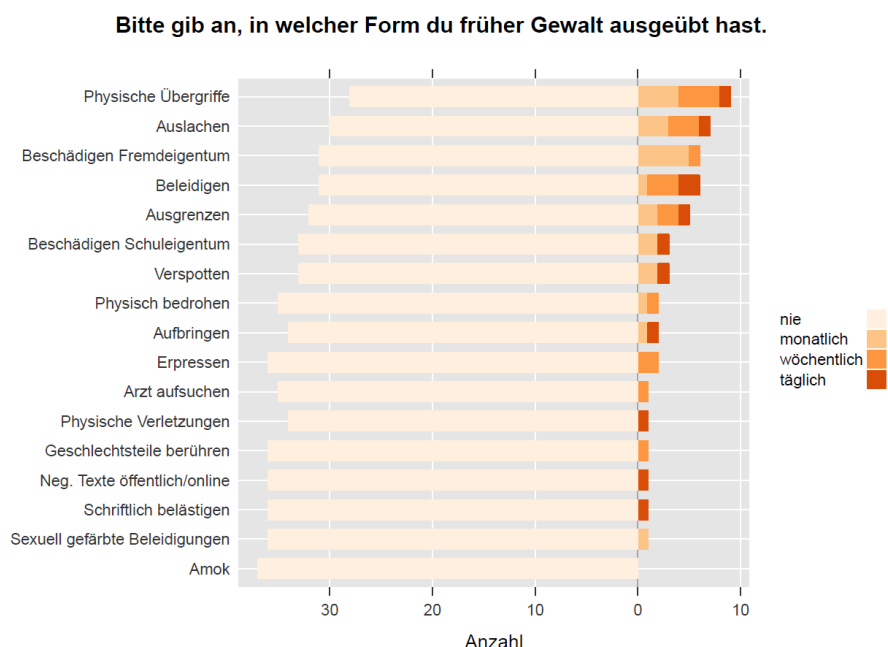


Abb. 31: Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte früher ausgeübte Gewalt.

Tabelle 27

Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte früher ausgeübte Gewalt

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	36	91.67%	8.33%	1.14 (±0.54)

Sexuell gefärbte Beleidigungen	37	97.30%	2.70%	1.03 (± 0.16)
Auslachen	37	81.08%	18.92%	1.32 (± 0.75)
Beleidigen	37	83.78%	16.22%	1.35 (± 0.86)
Erpressen	38	94.74%	5.26%	1.11 (± 0.45)
Schriftlich belästigen	37	97.30%	2.70%	1.08 (± 0.49)
Neg. Texte öffentlich/online	37	97.30%	2.70%	1.08 (± 0.49)
Beschädigen Fremdeigentum	37	83.78%	16.22%	1.19 (± 0.46)
Beschädigen Schuleigentum	36	91.67%	8.33%	1.14 (± 0.54)
Ausgrenzen	37	86.49%	13.51%	1.24 (± 0.68)
Aufbringen	36	94.44%	5.56%	1.11 (± 0.52)
Geschlechtsteile berühren	37	97.30%	2.70%	1.05 (± 0.33)
Physische Übergriffe	37	75.68%	24.32%	1.41 (± 0.80)
Physisch bedrohen	37	94.59%	5.41%	1.08 (± 0.36)
Physische Verletzungen	35	97.14%	2.86%	1.09 (± 0.51)
Arzt aufsuchen	36	97.22%	2.78%	1.06 (± 0.33)
Amok	37	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)

Auch hier werden höhere Werte erreicht als bei dem von allen Kindern und Jugendlichen ausgefüllten Teil des Fragebogens. 24.32% der Schülerinnen und Schüler geben an, regelmässig physische Übergriffe verübt zu haben. Bezüglich Auslachen berichten 18.92% der Schülerinnen und Schüler, dies regelmässig zu tun. Davon, dass sie Fremdeigentum regelmässig beschädigen, berichten 16.22% der befragten Schülerinnen und Schüler. Gleich viele geben an, andere regelmässig zu beleidigen. Je 2.70% berichten, andere schriftlich diffamiert zu haben. Dies entweder mittels privater oder öffentlicher Mitteilungen. Niemand von den Schülerinnen und Schülern gibt an, in der früheren Schulsituation Amokdrohungen ausgesprochen zu haben.

Als Nächstes werden die Ergebnisse der Erziehungsberechtigten dargestellt:

Bitte geben Sie an, in welcher Form Ihr Kind Gewalt in der Schule ausübt.

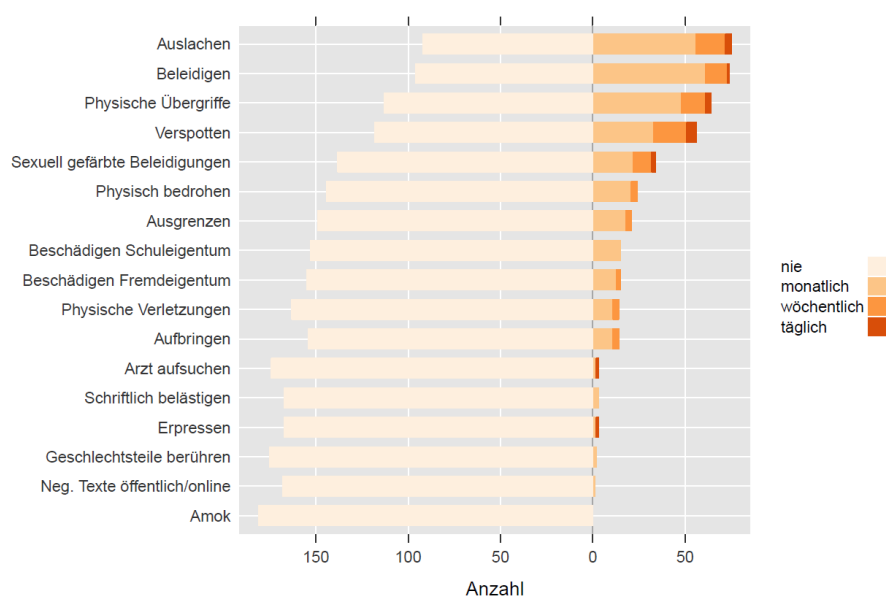


Abb. 32: Gewalthandlungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 28

Gewalthandlungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	174	67.82%	32.18%	1.48 (± 0.80)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	172	80.23%	19.77%	1.28 (± 0.62)
Auslachen	167	55.09%	44.91%	1.58 (± 0.74)
Beleidigen	170	56.47%	43.53%	1.52 (± 0.65)
Erpressen	170	98.24%	1.76%	1.03 (± 0.25)
Schriftlich belästigen	170	98.24%	1.76%	1.02 (± 0.13)
Neg. Texte öffentlich/online	169	99.41%	0.59%	1.01 (± 0.08)
Beschädigen Fremdeigentum	170	91.18%	8.82%	1.10 (± 0.34)
Beschädigen Schuleigentum	168	91.07%	8.93%	1.09 (± 0.29)
Ausgrenzen	170	87.65%	12.35%	1.14 (± 0.40)
Aufbringen	168	91.67%	8.33%	1.10 (± 0.36)
Geschlechtsteile berühren	177	98.87%	1.13%	1.01 (± 0.11)
Physische Übergriffe	177	63.84%	36.16%	1.47 (± 0.71)
Physisch bedrohen	168	85.71%	14.29%	1.16 (± 0.41)
Physische Verletzungen	177	92.09%	7.91%	1.10 (± 0.35)
Arzt aufsuchen	177	98.31%	1.69%	1.03 (± 0.25)
Amok	181	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)

44.91% der Erziehungsberechtigten gehen davon aus, dass ihr Kind andere auslacht. 43.53% berichten von regelmässigen Beleidigungen und 36.16% gehen davon aus, dass ihr Kind auf andere regelmässig physische Übergriffe ausübt, während 32.18% regelmässiges Verspotten anderer durch ihr Kind annehmen. Amokdrohungen durch ihre Kinder sind den Erziehungsberechtigten nicht bekannt.

Bitte geben Sie an, in welcher Form Ihr weiteres Kind Gewalt in der Schule ausübt.

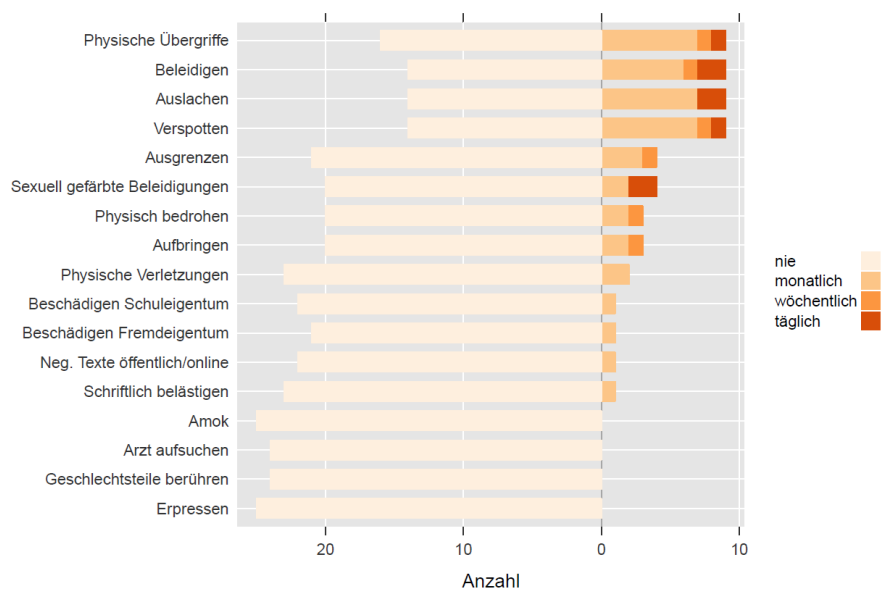


Abb. 33: Gewalthandlungen eines weiteren eigenen Kindes gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 29

Gewalthandlungen eines weiteren eigenen Kindes gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verspotten	23	60.87%	39.13%	1.52 (± 0.79)
Sexuell gefärbte Beleidigungen	24	83.33%	16.67%	1.33 (± 0.87)
Auslachen	23	60.87%	39.13%	1.57 (± 0.90)
Beleidigen	23	60.87%	39.13%	1.61 (± 0.94)
Erpressen	25	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)
Schriftlich belästigen	24	95.83%	4.17%	1.04 (± 0.20)
Neg. Texte öffentlich/online	23	95.65%	4.35%	1.04 (± 0.21)
Beschädigen Fremdeigentum	22	95.45%	4.55%	1.05 (± 0.21)
Beschädigen Schuleigentum	23	95.65%	4.35%	1.04 (± 0.21)
Ausgrenzen	25	84.00%	16.00%	1.20 (± 0.50)
Aufbringen	23	86.96%	13.04%	1.17 (± 0.49)
Geschlechtsteile berühren	24	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)
Physische Übergriffe	25	64.00%	36.00%	1.48 (± 0.77)
Physisch bedrohen	23	86.96%	13.04%	1.17 (± 0.49)
Physische Verletzungen	25	92.00%	8.00%	1.08 (± 0.28)
Arzt aufsuchen	24	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)
Amok	25	100.00%	0.00%	1.00 (± 0.00)

Hier zeigt sich ein ähnliches Bild. 36.00% gehen von regelmässigen physischen Übergriffen aus, 39.13% von regelmässig ausgesprochenen Beleidigungen wie Auslachen und Verspotten. Von Amokdrohungen, Erpressungen, sexuell gefärbten Übergriffen sowie davon, dass andere Kinder nach Auseinandersetzungen mit ihren Kindern den Arzt aufsuchen mussten, wissen die Erziehungsberechtigten nichts.

15.1. Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass die Erziehungsberechtigten und die Schülerinnen und Schüler bezüglich der ausgeübten Gewalt zu unterschiedlichen Erkenntnissen kommen. Bei den Handlungen wie Auslachen, Verspotten etc. stufen die Erziehungsberechtigten ihre Kinder öfters als Täterinnen und Täter ein als diese sich selbst. Bei anderen Items, wie beispielsweise den Amokdrohungen, beim Zufügen von Verletzungen, die ärztliche Unterstützung erforderlich machen und bei sexuell gefärbten Übergriffen sehen sich die Schülerinnen und Schüler hingegen öfters in der Rolle der Ausübenden, als die Erziehungsberechtigten dies annehmen.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Erziehungsberechtigten ihre Kinder auch als Täterinnen und Täter einstufen, bei gewissen Handlungen aber trotzdem annehmen, dass ihre Kinder diese nicht ausüben. Dies ist bei Handlungen der Fall, die seltener vorkommen und daher wohl auch als schwerwiegendere Regelverstösse gewertet werden könnten.

16. Theorien zur Entstehung von Gewalt

Die Studienteilnehmenden wurden gefragt, welche Faktoren ihrer Meinung nach Gewalt begünstigen. Sie konnten die einzelnen Items wiederum auf einer achtsstufigen Skala von überhaupt nicht bis sehr stark beurteilen

Die Schülerinnen und Schüler machten folgende Angaben:

Bitte gib an, wie stark die folgenden Faktoren deiner Meinung nach die Entstehung von Gewalt an der Schule ermöglichen oder verstärken.

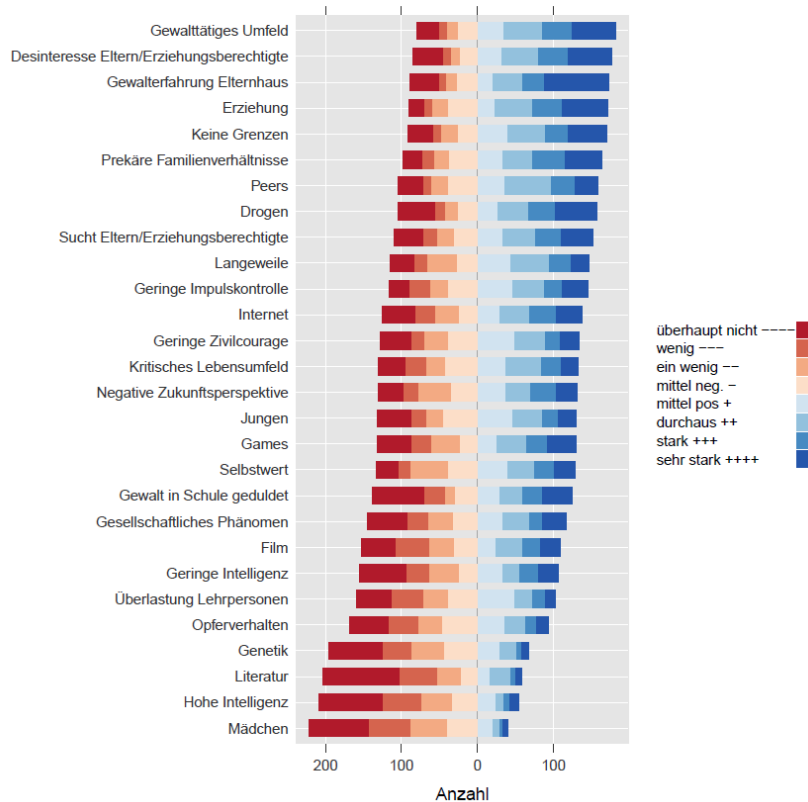


Abb. 34: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 30

Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Schülerinnen und Schüler

Item	N	Low	High	Mittelwert
Film	262	58.40%	41.60%	4.05 (± 2.32)
Games	262	50.38%	49.62%	4.43 (± 2.42)
Literatur	262	77.86%	22.14%	2.81 (± 2.03)
Internet	262	47.71%	52.29%	4.52 (± 2.39)
Gesellschaftliches Phänomen	262	55.34%	44.66%	4.14 (± 2.34)
Mädchen	262	84.73%	15.27%	2.79 (± 1.73)
Jungen	262	50.38%	49.62%	4.33 (± 2.18)
Geringe Intelligenz	262	59.16%	40.84%	3.91 (± 2.37)
Hohe Intelligenz	262	79.39%	20.61%	2.95 (± 1.97)
Geringe Impulskontrolle	262	44.27%	55.73%	4.69 (± 2.15)
Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	262	41.98%	58.02%	4.82 (± 2.35)
Gewalterfahrung Elternhaus	262	33.97%	66.03%	5.44 (± 2.51)

Gewalttätiges Umfeld	262	30.53%	69.47%	5.38 (± 2.25)
Keine Grenzen	262	35.11%	64.89%	5.10 (± 2.29)
Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	262	32.44%	67.56%	5.24 (± 2.39)
Geringe Zivilcourage	262	48.85%	51.15%	4.39 (± 2.16)
Erziehung	262	34.35%	65.65%	5.45 (± 2.17)
Gewalt in Schule geduldet	262	52.67%	47.33%	4.19 (± 2.56)
Drogen	262	40.08%	59.92%	4.92 (± 2.53)
Langeweile	262	43.89%	56.11%	4.61 (± 2.12)
Opferverhalten	262	64.12%	35.88%	3.76 (± 2.11)
Genetik	262	74.43%	25.57%	3.24 (± 1.94)
Selbstwert	262	50.76%	49.24%	4.52 (± 2.11)
Überlastung Lehrpersonen	262	60.69%	39.31%	3.81 (± 2.07)
Negative Zukunftsperspektive	262	50.00%	50.00%	4.50 (± 2.20)
Prekäre Familienverhältnisse	262	37.40%	62.60%	5.18 (± 2.23)
Kritisches Lebensumfeld	262	49.62%	50.38%	4.43 (± 2.15)
Peers	262	39.69%	60.31%	4.88 (± 2.13)

Hier zeigt sich eine breite Streuung der Antworten. Allerdings lassen sich Tendenzen erkennen. Über 60% der Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass ein gewalttätiges Umfeld (69.47%), Desinteresse im Elternhaus (67.56%), Gewalterfahrungen im Elternhaus (66.03%), der Erziehungsstil (65.65%), fehlende Grenzen (64.89%) und prekäre Familienverhältnisse (62.60%) Gewalt an der Schule begünstigen. Die Faktoren, die als am wenigsten oft als gewaltfördernd beurteilt werden, sind die Überlastung der Lehrpersonen (60.69%), das Verhalten der Opfer (64.12%), die genetische Veranlagung (74.43%), gewaltverherrlichende Literatur (77.86%), eine hohe Intelligenz (79.39%) sowie der Aspekt, dass gewalttätiges Verhalten typisch für Mädchen sei (84.73%).

Als Nächstes werden die erhobenen Daten der Erziehungsberechtigten dargestellt:

Bitte geben Sie an, wie stark die folgenden Faktoren Ihrer Meinung nach die Entstehung von Gewalt an der Schule ermöglichen oder verstärken.

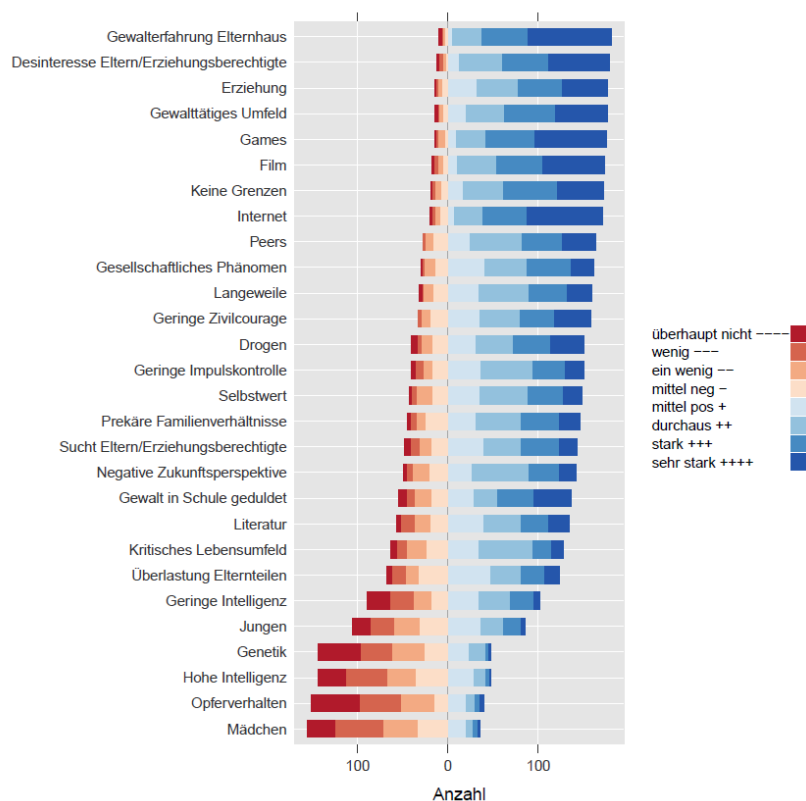


Abb. 35: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Erziehungsberechtigten.

Tabelle 31

Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Film	191	9.42%	90.58%	6.63 (±1.55)
Games	191	7.85%	92.15%	6.83 (±1.47)
Literatur	191	29.84%	70.16%	5.27 (±1.86)
Internet	191	10.47%	89.53%	6.79 (±1.55)
Gesellschaftliches Phänomen	191	15.71%	84.29%	5.88 (±1.48)
Mädchen	191	81.68%	18.32%	3.07 (±1.61)
Jungen	191	55.50%	44.50%	4.11 (±1.90)
Geringe Intelligenz	191	46.60%	53.40%	4.34 (±2.11)
Hohe Intelligenz	191	75.39%	24.61%	3.25 (±1.65)
Geringe Impulskontrolle	191	21.47%	78.53%	5.57 (±1.67)
Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	191	25.13%	74.87%	5.45 (±1.79)
Gewalterfahrung Elternhaus	191	5.24%	94.76%	7.03 (±1.35)
Gewalttätiges Umfeld	191	7.33%	92.67%	6.57 (±1.45)
Keine Grenzen	191	9.95%	90.05%	6.48 (±1.46)
Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	191	6.28%	93.72%	6.70 (±1.44)
Geringe Zivilcourage	191	17.28%	82.72%	6.01 (±1.54)
Erziehung	191	7.33%	92.67%	6.41 (±1.40)
Gewalt in Schule geduldet	191	28.80%	71.20%	5.58 (±2.06)
Drogen	191	21.47%	78.53%	5.79 (±1.82)
Langeweile	191	16.75%	83.25%	5.87 (±1.52)
Opferverhalten	191	79.06%	20.94%	2.90 (±1.84)

Genetik	191	75.39%	24.61%	3.12 (± 1.79)
Selbstwert	191	22.51%	77.49%	5.60 (± 1.61)
Überlastung Elternteilen	191	35.60%	64.40%	5.02 (± 1.78)
Negative Zukunftsperspektive	191	25.65%	74.35%	5.50 (± 1.66)
Prekäre Familienverhältnisse	191	23.56%	76.44%	5.65 (± 1.65)
Kritisches Lebensumfeld	191	32.98%	67.02%	5.08 (± 1.73)
Peers	191	14.66%	85.34%	6.12 (± 1.45)

Die Erziehungsberechtigten sehen das Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, als relevanten Faktor für gewalttätiges Handeln. Die Gewalterfahrungen im Elternhaus werden von 94.76% der Erziehungsberechtigten als gewichtigen Faktor eingestuft. Aber auch das Desinteresse der Erziehungsberechtigten mit 93.72%, die Erziehung mit 92.67% sowie das Umfeld mit 92.67 werden als ausschlaggebende Faktoren eingestuft. Als wenig gewichtig werden von 75.39% hingegen die Genetik und eine hohe Intelligenz, von 79.06% das Verhalten der Opfer sowie von 81.68% die Tatsache des weiblichen Geschlechts gewertet.

Nun werden die erhobenen Ergebnisse der Fachpersonen dargestellt:

Bitte geben Sie an, wie stark die folgenden Faktoren Ihrer Meinung nach die Entstehung von Gewalt an der Schule ermöglichen oder verstärken.

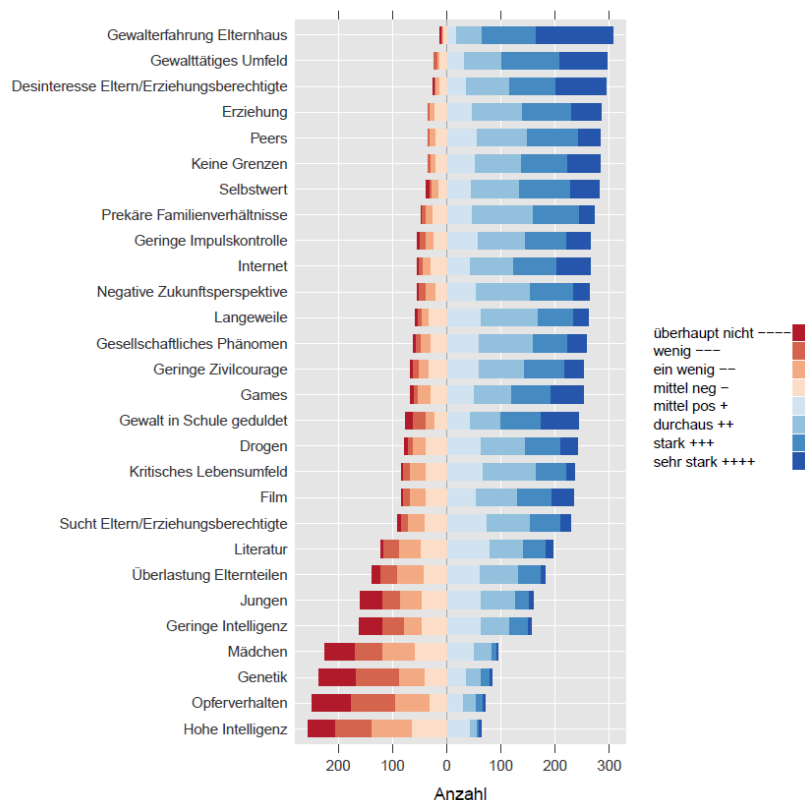


Abb. 36: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Fachpersonen.

Tabelle 32
Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Fachpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Film	319	26.33%	73.67%	5.56 (± 1.69)
Games	319	20.69%	79.31%	5.87 (± 1.70)
Literatur	319	38.24%	61.76%	4.86 (± 1.67)
Internet	319	16.93%	83.07%	6.05 (± 1.57)
Gesellschaftliches Phänomen	319	19.12%	80.88%	5.70 (± 1.53)
Mädchen	319	70.53%	29.47%	3.45 (± 1.73)
Jungen	319	49.84%	50.16%	4.22 (± 1.92)
Geringe Intelligenz	319	50.78%	49.22%	4.18 (± 1.98)
Hohe Intelligenz	319	80.25%	19.75%	3.17 (± 1.52)
Geringe Impulskontrolle	319	16.93%	83.07%	5.84 (± 1.58)
Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	319	28.21%	71.79%	5.27 (± 1.59)
Gewalterfahrung Elternhaus	319	3.76%	96.24%	7.04 (± 1.18)
Gewalttätiges Umfeld	319	7.21%	92.79%	6.59 (± 1.31)
Keine Grenzen	319	10.97%	89.03%	6.20 (± 1.38)
Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	319	7.84%	92.16%	6.53 (± 1.37)
Geringe Zivilcourage	319	20.69%	79.31%	5.70 (± 1.58)
Erziehung	319	10.66%	89.34%	6.23 (± 1.31)
Gewalt in Schule geduldet	319	23.82%	76.18%	5.73 (± 2.03)
Drogen	319	24.14%	75.86%	5.54 (± 1.61)
Langeweile	319	17.87%	82.13%	5.70 (± 1.44)
Opferverhalten	319	77.74%	22.26%	3.03 (± 1.80)
Genetik	319	73.67%	26.33%	3.21 (± 1.88)
Selbstwert	319	11.60%	88.40%	6.15 (± 1.48)
Überlastung Elternteilen	319	42.95%	57.05%	4.65 (± 1.77)
Negative Zukunftsperspektive	319	17.24%	82.76%	5.76 (± 1.55)
Prekäre Familienverhältnisse	319	14.73%	85.27%	5.90 (± 1.36)
Kritisches Lebensumfeld	319	26.02%	73.98%	5.35 (± 1.49)
Peers	319	10.97%	89.03%	6.10 (± 1.30)

Hier zeigt sich bei den als Hauptursachen eingestufteten Items ein bereits bekanntes Bild. Als gewichtige Faktoren werden von 96.24% Gewalterfahrungen im Elternhaus und von 92.79% ein gewalttätiges Umfeld gesehen. Von 92.16% wird das Desinteresse der Erziehungsberechtigten, von 89.34% der Erziehungsstil wie auch von 89.03% der Einfluss der Peers sowie fehlende Grenzen als relevante Ursachen eingestuft. Die Bedeutung des weiblichen Geschlechtes wird von 70.53% als nicht so gewichtiger Faktor angesehen. Auch die Genetik (73.67%), das Verhalten der Opfer (77.74%) und die hohe Intelligenz (80.25%) werden als nicht so entscheidender Einfluss angesehen.

Bei den Lehrpersonen zeigt sich ein ähnliches Bild:

Bitte geben Sie an, wie stark die folgenden Faktoren Ihrer Meinung nach die Entstehung von Gewalt an der Schule ermöglichen oder verstärken.

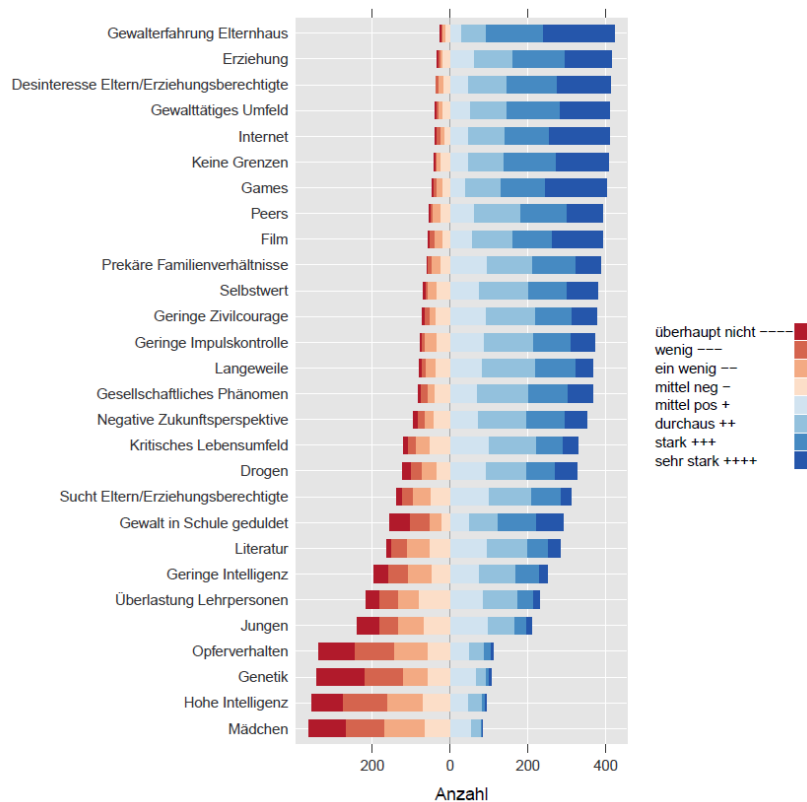


Abb. 37: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Lehrpersonen.

Tabelle 33

Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Lehrpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Film	448	12.50%	87.50%	6.31 (±1.61)
Games	448	10.27%	89.73%	6.58 (±1.51)
Literatur	448	36.61%	63.39%	4.93 (±1.78)
Internet	448	8.48%	91.52%	6.59 (±1.48)
Gesellschaftliches Phänomen	448	18.30%	81.70%	5.83 (±1.60)
Mädchen	448	81.25%	18.75%	2.96 (±1.55)
Jungen	448	53.35%	46.65%	4.10 (±1.88)
Geringe Intelligenz	448	43.97%	56.03%	4.57 (±1.99)
Hohe Intelligenz	448	79.46%	20.54%	3.09 (±1.62)
Geringe Impulskontrolle	448	17.19%	82.81%	5.81 (±1.52)
Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	448	30.58%	69.42%	5.14 (±1.72)
Gewalterfahrung Elternhaus	448	5.58%	94.42%	6.93 (±1.26)
Gewalttätiges Umfeld	448	8.48%	91.52%	6.52 (±1.40)
Keine Grenzen	448	9.15%	90.85%	6.56 (±1.39)
Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	448	7.81%	92.19%	6.60 (±1.35)
Geringe Zivilcourage	448	15.85%	84.15%	5.84 (±1.52)
Erziehung	448	7.37%	92.63%	6.50 (±1.36)
Gewalt in Schule geduldet	448	34.82%	65.18%	5.08 (±2.38)
Drogen	448	27.23%	72.77%	5.31 (±1.90)
Langeweile	448	17.86%	82.14%	5.74 (±1.52)
Opferverhalten	448	75.45%	24.55%	3.18 (±1.80)

Genetik	448	76.34%	23.66%	2.98 (± 1.76)
Selbstwert	448	15.18%	84.82%	6.01 (± 1.50)
Überlastung Lehrpersonen	448	48.44%	51.56%	4.44 (± 1.85)
Negative Zukunftsperspektive	448	21.21%	78.79%	5.69 (± 1.70)
Prekäre Familienverhältnisse	448	13.39%	86.61%	5.96 (± 1.46)
Kritisches Lebensumfeld	448	26.79%	73.21%	5.32 (± 1.66)
Peers	448	12.28%	87.72%	6.20 (± 1.49)

Die Lehrpersonen betrachten viele Faktoren als relevant für die Gewaltentstehung an den Schulen. Als Hauptursachen mit jeweils über 94.42% als relevant eingestuft werden oft das Elternhaus und die dortigen Bedingungen. Ebenso werden das Internet (91.52%) sowie fehlende Grenzen (90.85%) als wichtige Faktoren für die Gewaltentstehung angegeben. Das Verhalten der Opfer (75.45%), die genetischen Voraussetzungen (76.34%), eine hohe Intelligenz (79.46%) und das weibliche Geschlecht (81.25%) werden als am wenigsten relevante Faktoren für die Gewaltentstehung angesehen.

16.1. Schlussfolgerungen

Bei der Analyse der Daten bezüglich der Begünstigungsfaktoren für individuelles Gewaltverhalten zeigt sich, dass sich die vier befragten Gruppen einig sind, dass die Ursachen für gewalttätiges Verhalten im direkten Umfeld der Kinder und Jugendlichen zu suchen sind. Eine besonders zentrale Rolle wird dem Elternhaus und der Nachbarschaft in Bezug deren Umgang mit Gewalt und deren Vorbildfunktion zugemessen. Wenig Relevanz werden den genetischen Anlagen wie auch der Intelligenz und dem Geschlecht zugestanden. Dies bedeutet, dass der Umwelt – gemäss den befragten Personen – eine grössere Bedeutung zukommt als den biologisch bedingten Anlagen wie Intelligenz, genetische Voraussetzungen und Geschlecht. Was wiederum schlussfolgern lässt, dass die Untersuchungsteilnehmenden gewalttätiges Verhalten nicht als unveränderbar ansehen, sondern eher als erlerntes Verhalten.

Alle Gruppen weisen innerhalb der Gruppe eine Streuung bei der Beantwortung der Items auf. Die grösste Streuung und somit Uneinigkeit innerhalb der Gruppe herrscht bei den Schülerinnen und Schülern. Die grösste Einigkeit, also die kleinste Streuung innerhalb der Gruppe weist meist die Gruppe der Fachpersonen auf, wobei diese Gruppe auch oft die kleinsten Mittelwerte aufweist, was wiederum bedeutet, dass sie weniger zu eindeutig positiv oder negativ gepolten Aussagen neigten.

Die breiteste Streuung weist bei allen Gruppen die Thematik auf, ob das Dulden von Gewalt an der Schule das Gewaltverhalten beeinflusst.

17. Gewaltzunahme

Die Studienteilnehmenden konnten angeben, ob ihrer Meinung nach die Gewalt im Verlaufe ihrer Schulzeit beziehungsweise seit ihrer Schulzeit zugenommen hatte.

Es zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern folgendes Bild:

Tabelle 34

Gewaltzunahme gemäss den Schülerinnen und Schülern

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewaltzunahme	Ja	262	47.7% (125)
	Nein		52.3% (137)

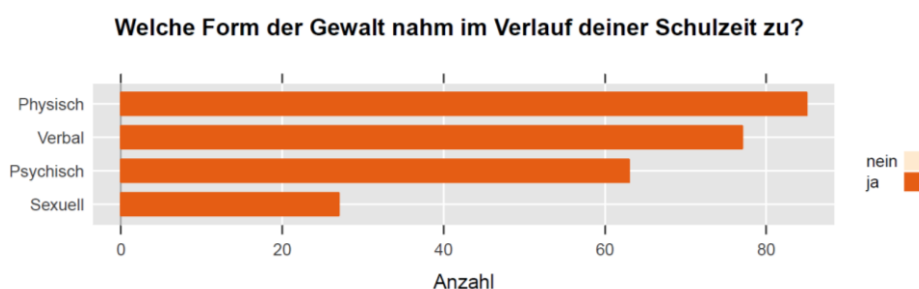


Abb. 38: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 35

Zunahme der Gewaltformen gemäss den Schülerinnen und Schülern

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verbal	77	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Physisch	85	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Psychisch	63	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Sexuell	27	0.00%	100.00%	2 (+/-0)

Gemäss den 47.7% der Schülerinnen und Schülern, die angaben, dass die Gewalt im Verlaufe ihrer Schulzeit zunahm, steigerte sich die physische Gewalt am stärksten. Am wenigsten Nennungen gab es bezüglich der Zunahme von sexuell motivierter Gewalt, so die Daten der Schülerinnen und Schüler.

Die Erziehungsberechtigten beantworteten die Frage wie folgt:

Tabelle 36

Gewaltzunahme gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewaltzunahme	Ja	191	52.9% (101)
	Nein		47.1% (90)

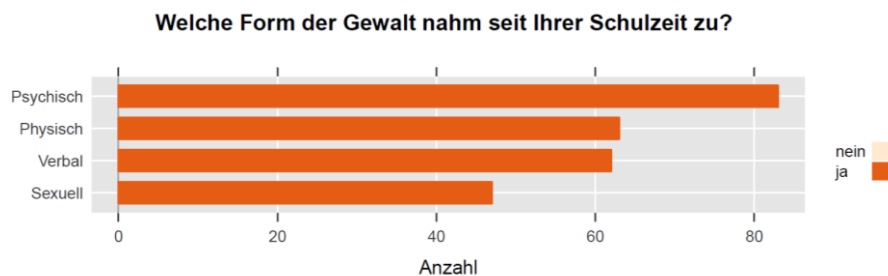


Abb. 39: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 37

Zunahme der Gewaltformen gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verbal	62	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Physisch	63	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Psychisch	83	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Sexuell	47	0.00%	100.00%	2 (+/-0)

Bei den Erziehungsberechtigten ist mehr als die Hälfte, 52.9%, der Meinung, dass die Gewalt an Schulen seit ihrer Schulzeit zugenommen habe. Am meisten sei dies die psychische und am wenigsten die sexuelle Gewalt.

Bei der Auswertung der Daten der Fachpersonen zeigt sich folgendes Bild:

Tabelle 38

Gewaltzunahme gemäss den Fachpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewaltzunahme	Ja	319	42% (134)
	Nein		58% (185)

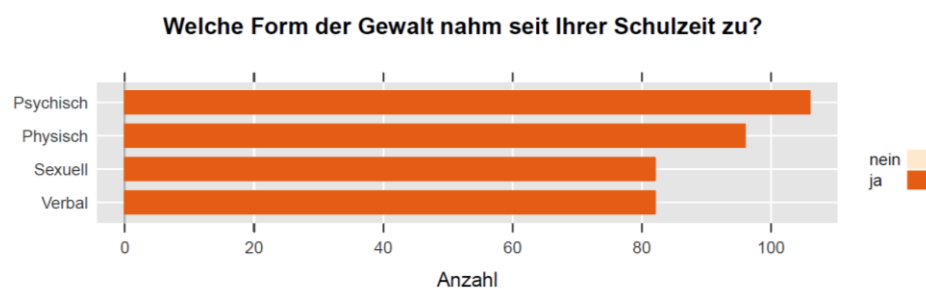


Abb. 40: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 39

Zunahme der Gewaltformen gemäss den Fachpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verbal	82	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Physisch	96	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Psychisch	106	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Sexuell	82	0.00%	100.00%	2 (+/-0)

Auch die 42% der Fachpersonen, die angaben, dass die Gewalt seit ihrer Schulzeit zugenommen habe, sind der Meinung, dass die psychische Gewalt am stärksten zugenommen habe. Das Gleiche gilt für die sexuelle und für die verbale Gewalt.

Bei den Lehrpersonen ergibt sich folgende Grafik:

Tabelle 40

Gewaltzunahme gemäss den Lehrpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Gewaltzunahme	Ja	448	47.1% (211)
	Nein		52.9% (237)

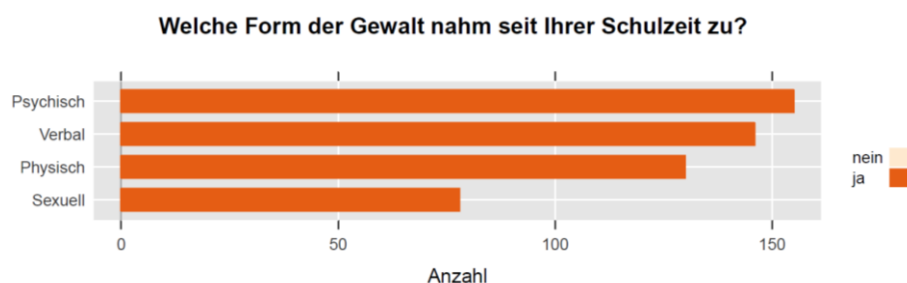


Abb. 41: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 41

Zunahme der Gewaltformen gemäss den Lehrpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Verbal	146	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Physisch	130	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Psychisch	155	0.00%	100.00%	2 (+/-0)
Sexuell	78	0.00%	100.00%	2 (+/-0)

Bei den Lehrpersonen sind 47.1% der Meinung, dass die Gewalt seit ihrer Schulzeit zugenommen hat. Jene, die eine Zunahme angaben, sind der Meinung, dass die psychische am meisten und die sexuelle Gewalt am wenigsten zugenommen habe.

17.1. Schlussfolgerungen

Bis auf die Gruppe der Erziehungsberechtigten ist die Mehrheit aller anderen Gruppen der Meinung, dass die Gewalt in der Schule nicht zugenommen hat. Jene, die eine Zunahme attestierten, sind – bis auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die eine Zunahme der physischen Gewalt angaben – der Meinung, dass die psychische Gewalt zugenommen hat.

18. Bei wem Hilfe holen

Hier wird angegeben, bei wem die Untersuchungsteilnehmenden ihrer Annahme nach Unterstützung holen könnten, falls sie Probleme mit anderen haben oder diese mit ihnen. Die Frage ist somit pro befragte Gruppe zweigeteilt. Die ersten Angaben beziehen sich darauf, wo Unterstützung geholt werden kann, wenn die Befragten oder die eigenen beziehungsweise die von ihnen betreuten Kinder Probleme mit anderen haben. Die zweite Frage bezieht sich auf die Einschätzung, wo andere sich Unterstützung holen können, wenn diese mit ihnen selbst, den eigenen beziehungsweise den von ihnen betreuten Schülerinnen und Schülern Probleme haben. Die Untersuchungsteilnehmenden konnten die einzelnen Items wiederum auf einer achtsstufigen Skala von überhaupt nicht bis sehr stark beurteilen.

Es ergibt sich bei den Schülerinnen und Schülern folgendes Ergebnis:

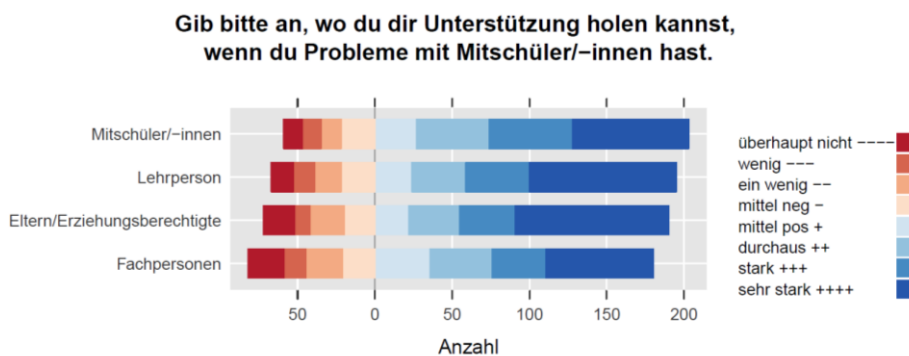


Abb. 42: Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schülern bei Gewalterfahrungen.

Tabelle 42

Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schülern bei Gewalterfahrungen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	262	25.60%	74.40%	5.95 (+/-2.2)
Mitschüler/-innen	262	22.50%	77.50%	5.95 (+/-2.03)
Eltern/Erziehungsberechtigte	262	27.50%	72.50%	5.87 (+/-2.31)
Fachpersonen	262	31.30%	68.70%	5.44 (+/-2.28)

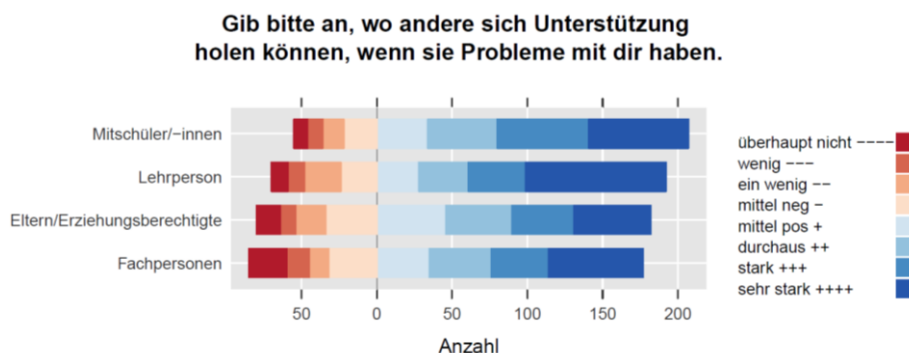


Abb. 43: Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schülern für die Mitschülerschaft.

Tabelle 43

Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schülern für andere

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	262	26.70%	73.30%	5.91 (+/-2.14)
Mitschüler/-innen	262	21.00%	79.00%	5.95 (+/-1.92)
Eltern/Erziehungsberechtigte	262	30.50%	69.50%	5.42 (+/-2.03)
Fachpersonen	262	32.40%	67.60%	5.39 (+/-2.26)

Bei beiden Situationen sehen die Schülerinnen und Schüler die Mitschülerinnen und Mitschüler als wichtigste Ressource bei Problemen in der Schule. Als zweitwichtigste Unterstützungsquelle werden die Lehrpersonen angesehen.

Die Erziehungsberechtigten machen bezüglich der Möglichkeit, sich Unterstützung zu holen, folgende Angaben:

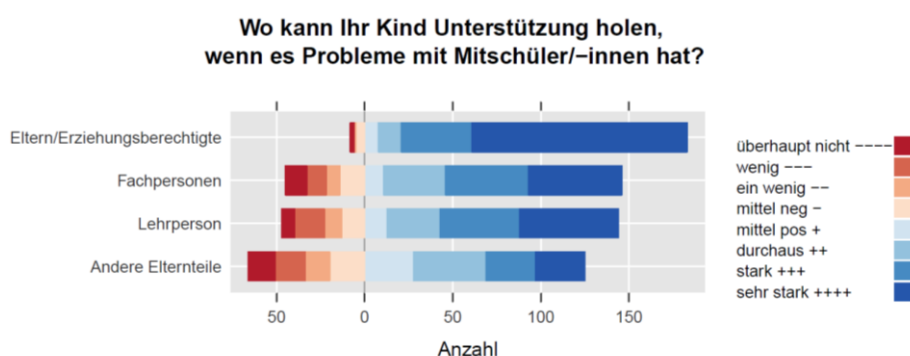


Abb. 44: Unterstützungspersonen gemäss den Erziehungsberechtigten bei Gewalterfahrungen der Kinder.

Tabelle 44

Unterstützungspersonen gemäss den Erziehungsberechtigten bei Gewalterfahrungen der Kinder

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	191	24.60%	75.40%	5.92 (+/-2.14)
Andere Elternteile	191	34.50%	65.50%	5.12 (+/-2.14)
Eltern/Erziehungsberechtigte	191	4.20%	95.80%	7.32 (+/-1.21)
Fachpersonen	191	23.60%	76.40%	5.93 (+/-2.14)

Die Erziehungsberechtigten sehen sich selber als wichtigsten Faktor bei der Unterstützung der eigenen Kinder. Dann wird den Fachpersonen und erst an dritter Stelle den Lehrpersonen das Vertrauen geschenkt.

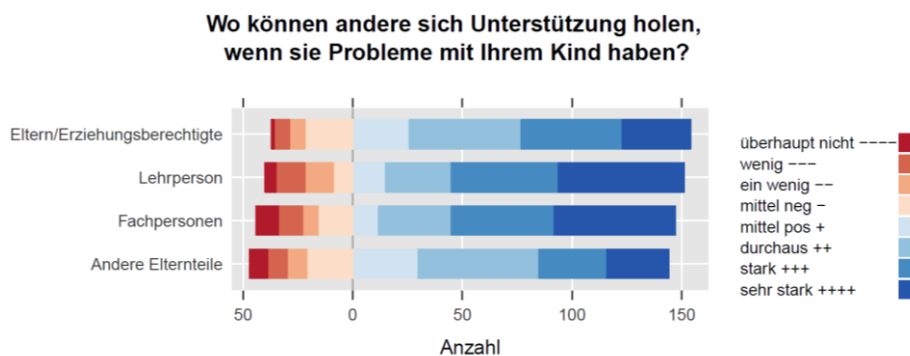


Abb. 45: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 45

Unterstützungspersonen für andere gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	191	20.90%	79.10%	6.07 (+/-2.02)
Andere Elternteile	191	24.60%	75.40%	5.54 (+/-1.84)
Eltern/Erziehungsberechtigte	191	19.40%	80.60%	5.92 (+/-1.59)
Fachpersonen	191	23.00%	77.00%	5.99 (+/-2.09)

Auch wenn andere mit ihrem Kind Probleme haben, sehen sie sich als wichtigste Ansprechperson. An zweiter Stelle folgen dann wieder die Lehrpersonen und an dritter Stelle die Fachpersonen. Das Gespräch mit anderen Erziehungsberechtigten wird bei beiden Situationen mehrheitlich als letzte Option angesehen.

Bei den Fachpersonen zeigt sich folgendes Bild:

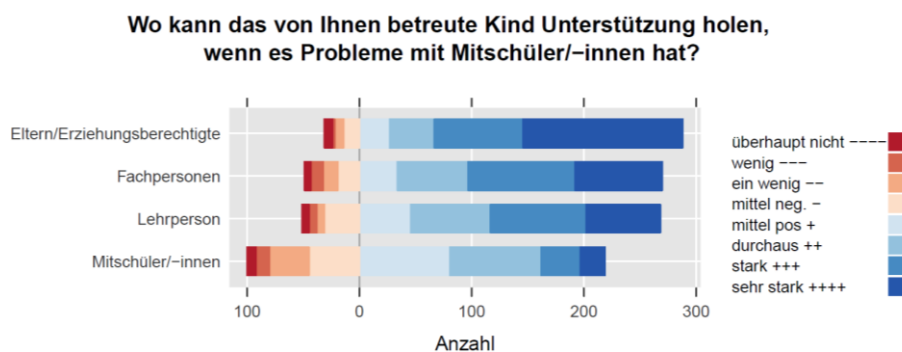


Abb. 46: Unterstützungspersonen gemäss den Fachpersonen bei Gewalterfahrungen der von ihnen betreuten Kinder.

Tabelle 46

Unterstützungspersonen gemäss den Fachpersonen bei Gewalterfahrungen der von ihnen betreuten Kinder

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	319	16.00%	84.00%	6.09 (+/-1.63)
Mitschüler/-innen	319	31.40%	68.70%	5.11 (+/-1.62)
Eltern/Erziehungsberechtigte	319	9.70%	90.30%	6.76 (+/-1.61)
Fachpersonen	319	15.40%	84.60%	6.21 (+/-1.73)

Für Kinder, die von Fachpersonen betreut werden, sehen Fachpersonen die Erziehungsberechtigten als gute Unterstützungsquelle an. Dann werden der Kontakt zu weiteren Fachpersonen und erst an dritter Stelle die Lehrpersonen als Option angesehen.

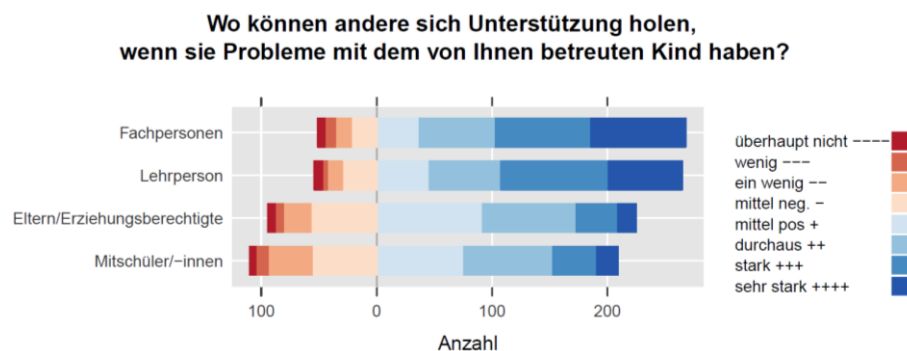


Abb. 47: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 47

Unterstützungspersonen für andere gemäss den Fachpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Lehrperson	319	16.90%	83.10%	6.08 (+/-1.65)
Mitschüler/-innen	319	34.50%	65.50%	5.07 (+/-1.56)
Eltern/Erziehungsberechtigte	319	29.50%	70.50%	5.16 (+/-1.45)
Fachpersonen	319	16.00%	84.00%	6.18 (+/-1.72)

Wenn andere Probleme mit den von ihnen betreuten Kindern haben, geben die Fachpersonen sich selber und dann die Lehrpersonen als Unterstützung an. Dann erst folgen die Erziehungsberechtigten.

Die Lehrpersonen haben folgenden Eindruck:

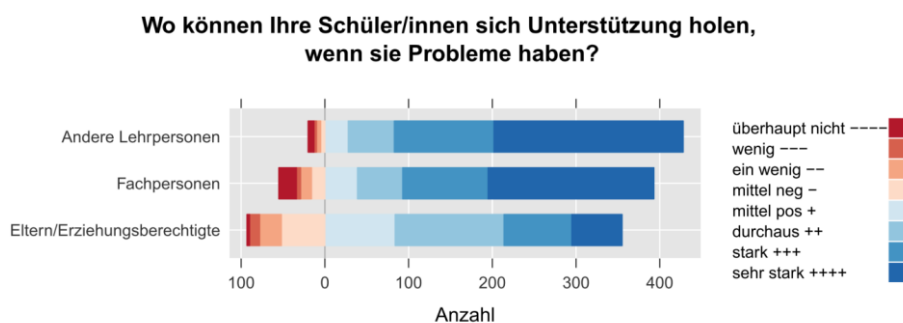


Abb. 48: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 48

Unterstützungspersonen für andere gemäss den Lehrpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Andere Lehrpersonen	448	4.50%	95.50%	7.05 (+/-1.37)
Eltern/Erziehungsberechtigte	448	20.80%	79.20%	5.71 (+/-1.55)
Fachpersonen	448	12.30%	87.70%	6.59 (+/-1.87)

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen die Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler durch andere Lehrpersonen als gewichtiger ansehen als die Unterstützung durch weitere Fachpersonen und besonders durch die Erziehungsberechtigten.

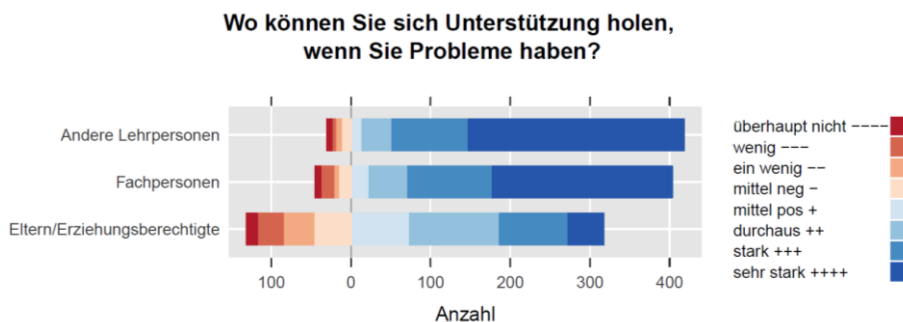


Abb. 49: Unterstützungspersonen für Lehrpersonen bei eigenen Problemen.

Tabelle 49

Unterstützungspersonen für Lehrpersonen bei eigenen Problemen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Andere Lehrpersonen	448	6.70%	93.30%	7.18 (+/-1.42)
Eltern/Erziehungsberechtigte	448	29.20%	70.80%	5.32 (+/-1.84)
Fachpersonen	448	10.00%	90.00%	6.86 (+/-1.67)

Auch wenn sie sich selber Unterstützung holen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Das Lehrerkollegium wird als wichtigste Unterstützungsressource angesehen. Danach nutzen die Lehrpersonen die Fachpersonen als Ressource und erst in dritter Linie die Eltern und Erziehungsberechtigten.

18.1. Schlussfolgerungen

Jede Gruppe sieht Personen in der gleichen Situation wie sie selbst als beste Unterstützungsquelle bei Herausforderungen an. Das deutet darauf hin, dass jede Gruppe für sich von der eigenen Kompetenz überzeugt ist. Allerdings lässt sich aus den Antworten ableiten, dass die Probleme zuerst unter Gleichgestellten zu lösen versucht werden, bevor weitere Personen zugezogen werden. Einzige Ausnahme sind die Fachpersonen, die, wenn die von ihnen betreuten Kinder Probleme haben, am häufigsten die Erziehungsberechtigten als geeignetste Unterstützende angegeben haben.

19. Hilfe geholt

In diesem Kapitel werden die Angaben betrachtet, welche die Studienteilnehmenden bezüglich des Einholens von Unterstützung gegeben haben. Als Grund, weshalb die Schülerinnen und Schüler keine Unterstützung geholt haben, wenn sie Gewalt im schulischen Kontext erlebt haben, gaben sie in einer geschlossenen Frage, mit Option zur Mehrfachantwort, folgende Antworten:

Tabelle 50
Häufigkeit des Unterstützungenholens gemäss den Schülerinnen und Schüler

Item	Merkmal	N	Statistik
Hilfe geholt	nie	262	38.2% (100)
	selten		45.8% (120)
	häufig		12.6% (33)
	immer		3.4% (9)

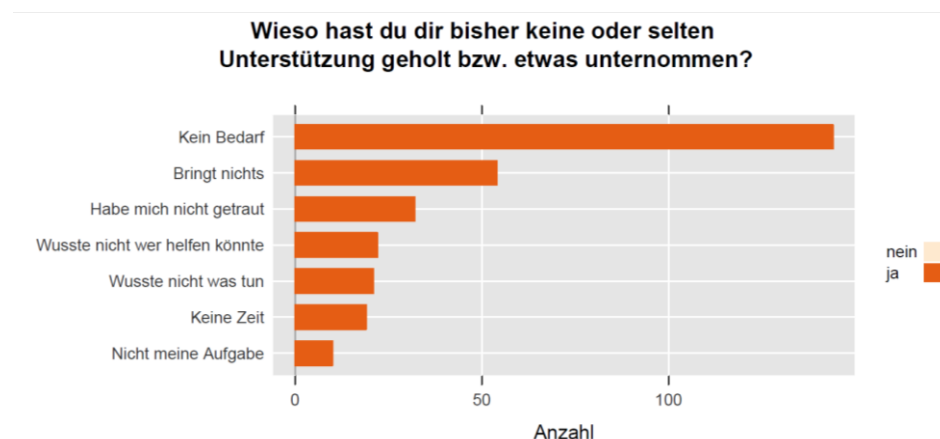


Abb. 50: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 51

Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Schülerinnen und Schülern

Item	N
Kein Bedarf	144
Habe mich nicht getraut	32
Wusste nicht was tun	21
Wusste nicht wer helfen könnte	22
Nicht meine Aufgabe	10
Keine Zeit	19
Bringt nichts	54

Tabelle 52

Häufigkeit der hilfreichen Unterstützung gemäss den Schülerinnen und Schüler

Item	Merkmal	N	Statistik
War die Unterstützung hilfreich?	nie	42	9.5% (4)
	selten		16.7% (7)
	häufig		57.1% (24)
	immer		16.7% (7)

Bei den Schülerinnen und Schüler holen sich 84% keine Unterstützung. Als meist genannter Grund wird angegeben, dass kein Bedarf besteht. Von jenen Schülerinnen und Schülern, die sich immer oder häufig Unterstützung holten, erlebten 73.8 % diese als mehrheitlich hilfreich.

Die Erziehungsberechtigten gaben folgende Gründe an:

Tabelle 53

Häufigkeit des Unterstützungsholens gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
Hilfe geholt	nie	191	30.9% (59)
	selten		32.5% (62)
	häufig		27.7% (53)
	immer		8.9% (17)

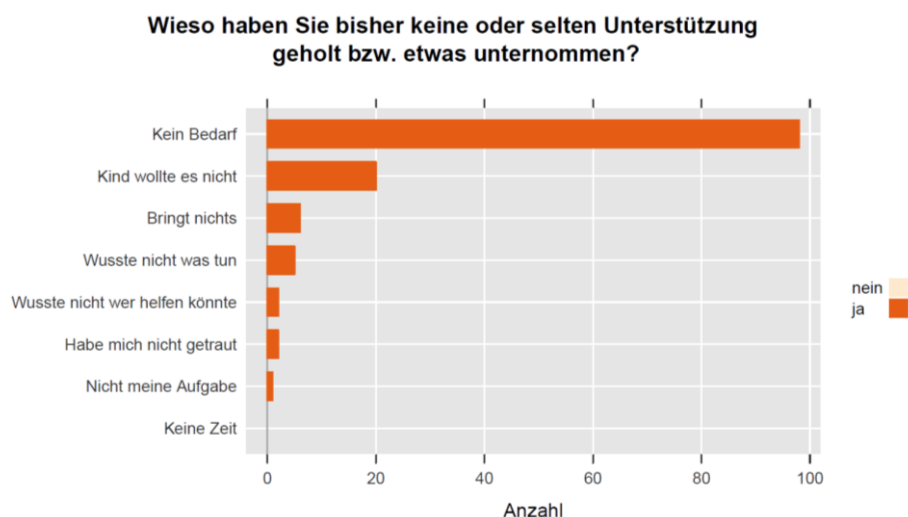


Abb. 51: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Erziehungsberechtigten

Tabelle 54

Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Erziehungsberechtigten n

Item	N
Kein Bedarf	98
Habe mich nicht getraut	2
Wusste nicht was tun	5
Wusste nicht wer helfen könnte	2
Nicht meine Aufgabe	1
Kind wollte es nicht	20
Keine Zeit	0
Bringt nichts	6

Tabelle 55

Häufigkeit der hilfreichen Unterstützung gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	Merkmal	N	Statistik
War die Unterstützung hilfreich?	nie	70	5.7% (4)
	selten		30% (21)
	häufig		57.1% (40)
	immer		7.1% (5)

63.4% der Erziehungsberechtigten holen sich selten oder nie Unterstützung bei Gewalt im schulischen Kontext. Als häufigste Begründung wird angegeben, dass kein Bedarf bestand und daher keine Unterstützung geholt wurde. Allerdings geben auch 20 Personen an, dass das betroffene Kind nicht wollte, dass gehandelt wird. 64.2% von jenen, die sich Unterstützung holten, erlebten diese mehrheitlich als hilfreich.

Die Gruppe der Fachpersonen beantwortet die Fragen bezüglich des Unterstützungsuchens wie folgt:

Tabelle 56
Häufigkeit des Unterstützungsholens gemäss den Fachpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Hilfe geholt	nie	319	10.7% (34)
	selten		32.6% (104)
	häufig		44.5% (142)
	immer		12.2% (39)

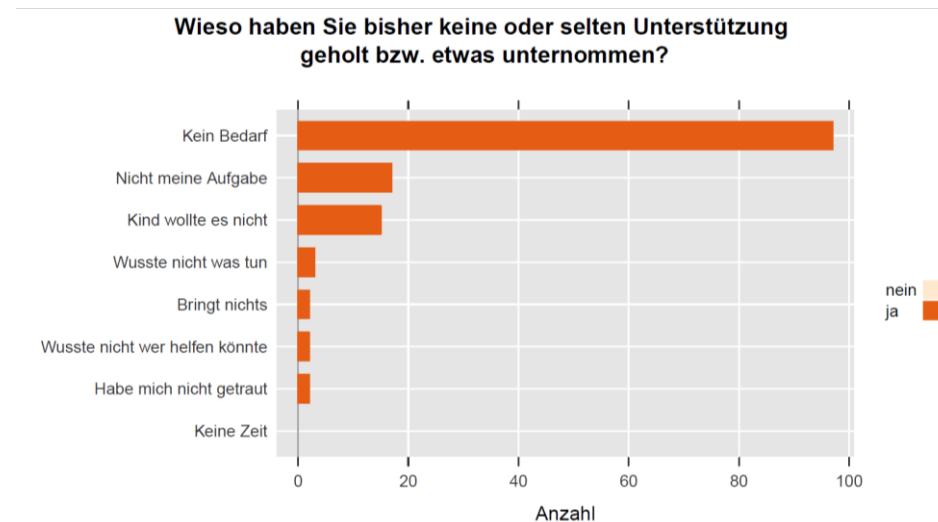


Abb. 52: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 57
Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Fachpersonen

Item	N
Kein Bedarf	97
Habe mich nicht getraut	2
Wusste nicht was tun	3
Wusste nicht wer helfen könnte	2
Nicht meine Aufgabe	17
Kind wollte es nicht	15
Keine Zeit	0
Bringt nichts	2

Tabelle 58
Häufigkeit der hilfreichen Unterstützung gemäss den Fachpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
War die Unterstützung hilfreich?	nie	181	0% (0)
	selten		6.1% (11)
	häufig		86.7% (157)
	immer		7.2% (13)

Bei den Fachpersonen holen sich 56.7% der Untersuchungsteilnehmenden häufig oder immer Unterstützung. Bei jenen, die sich keine Unterstützung holen, ist der Bedarf wiederum der häufigste genannte Erklärungsgrund. Mit 93.9% erlebt die grosse Mehrheit die Unterstützung immer oder häufig als hilfreich.

Bei den Lehrpersonen zeigt sich folgende Situation:

Tabelle 59

Häufigkeit des Unterstützungsholens gemäss den Lehrpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
Hilfe geholt	nie	448	15.4% (69)
	selten		43.1% (193)
	häufig		29.7% (133)
	immer		11.8% (53)

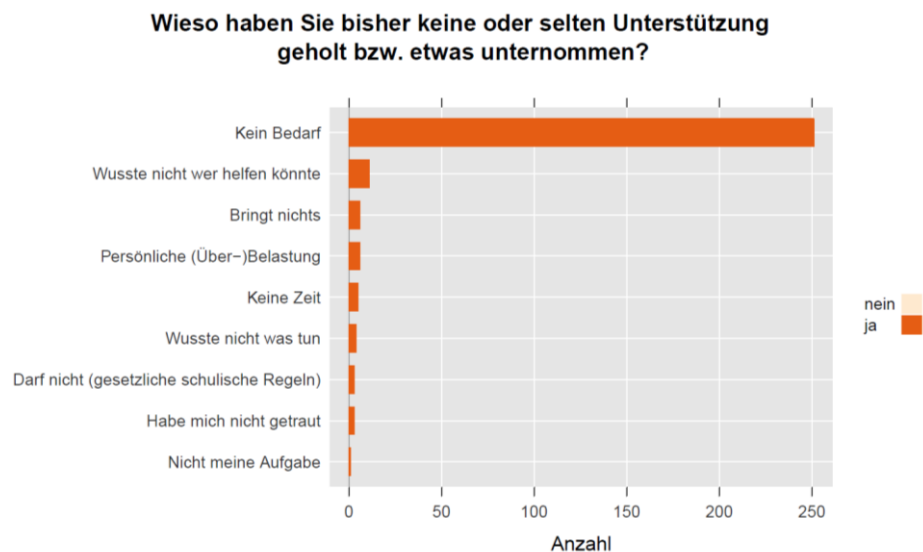


Abb. 53: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 60

Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Lehrpersonen

Item	N
Kein Bedarf	251
Habe mich nicht getraut	3
Wusste nicht was tun	4
Wusste nicht wer helfen könnte	11
Nicht meine Aufgabe	1
Persönliche (Über-)Belastung	6
Keine Zeit	5
Darf nicht (gesetzliche schulische Regeln)	3
Bringt nichts	6

Tabelle 61

Häufigkeit der hilfreichen Unterstützung gemäss den Lehrpersonen

Item	Merkmal	N	Statistik
War die Unterstützung hilfreich?	nie	186	0.6% (1)
	selten		9.7% (18)
	häufig		66.1% (123)
	immer		23.7% (44)

58.5% der Lehrpersonen holen sich selten bis nie Unterstützung. Auch hier wird wiederum als Hauptgrund der mangelnde Bedarf angegeben. 93.9% der Lehrpersonen, die sich Unterstützung holten, erlebten diese häufig oder immer als hilfreich.

19.1. Schlussfolgerungen

Bis auf die Fachpersonen holt die Mehrheit der Befragten sich keine Unterstützung, wenn sie selbst oder ihre Kinder Gewalt im schulischen Kontext erleben. Als häufigste Begründung für das unterlassene Hilfeholen wird angegeben, dass kein Bedarf bestand. Allerdings kommt auch zum Ausdruck, dass das Einfordern von Unterstützung wenig Hoffnung auf Besserung bringt. Allerdings erlebten jene Personen, die sich Unterstützung holten, diese mehrheitlich als positiv.

Als Nächstes wird aufgezeigt, welche Unterstützung den befragten Personen geholfen hat.

20. Als hilfreich erlebte Massnahmen

Die Studienteilnehmenden wurden im Fragebogen gefragt, welche Massnahmen sie bei Gewalt an Schulen effektiv als hilfreich erlebt haben. Dieser Teil des Fragebogens wurde nur von jenen ausgefüllt, die sich auch schon Unterstützung geholt haben.



Abb. 54: Hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 62

Hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern

Item	N
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	20
Reden mit Täterinnen/Tätern	25
Reden mit Opfern	23
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	24
Reden mit Lehrpersonen	27
Reden mit Schulsozialarbeitenden	16
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	11
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	19
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	18
Unterstützung von Lehrpersonen	19
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	14
Therapie	10
Klassenwechsel	13
Schulhauswechsel	14
Angriffe ignorieren	13
Sich selber wehren	20

Wie sich zeigt, wird von den Schülerinnen und Schülern das Darüber sprechen mit direkt Beteiligten oder ihnen nahestehenden Personen als hilfreich erlebt. Besondere Bedeutung erhalten dabei die Lehrpersonen. Das Einschalten von psychologischen Fachpersonen sowie das Absolvieren einer Therapie wurden als am wenigsten hilfreich eingestuft.

Die Erziehungsberechtigten beantworten die Frage wie folgt:



Abb. 55: Hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 63

Hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	27
Reden mit Täterinnen/Tätern	36
Reden mit Opfern	27
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	37
Reden mit Lehrpersonen	51

Reden mit Schulsozialarbeitenden	31
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	21
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	15
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	26
Unterstützung von Lehrpersonen	30
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	19
Therapie	15
Klassenwechsel	9
Schulhauswechsel	14
Angriffe ignorieren	8
Sich selber wehren	18

Auch die Erziehungsberechtigten machten gute Erfahrungen, wenn sie mit den Lehrpersonen sprachen. Auch das Sprechen mit anderen Erziehungsberechtigten und den Täterinnen oder Tätern wurde als hilfreich erlebt. Das Ignorieren der Angriffe wie auch ein Klassenwechsel wurde als am wenigsten hilfreich erlebt.

Die Datenauswertung der Fachpersonen ergibt folgendes Bild:



Abb. 56: Hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 64

Hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen

Item	N
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	158
Reden mit Täterinnen/Tätern	163
Reden mit Opfern	157
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	141
Reden mit Lehrpersonen	150
Reden mit Schulsozialarbeitenden	129
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	74
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	123
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	121
Unterstützung von Lehrpersonen	142
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	122
Therapie	74
Klassenwechsel	64

Schulhauswechsel	68
Angriffe ignorieren	13
Sich selber wehren	53

Die Fachpersonen machten gute Erfahrung, wenn sie den Dialog mit den Täterinnen oder Tätern suchten. Aber auch das Sprechen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, mit allfälligen Zuschauenden bei einem Vorfall sowie mit den Opfern selber erlebten sie als hilfreich. Die wenigsten Fachpersonen erlebten das Ignorieren der Angriffe als hilfreich.

Bei den Lehrpersonen zeigt sich folgendes Resultat:



Abb. 57: Hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 65

Hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen

Item	N
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	167
Reden mit Täterinnen/Tätern	182
Reden mit Opfern	177
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	147
Reden mit Lehrpersonen	153
Reden mit Schulsozialarbeitenden	132
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	75
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	103
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	110
Unterstützung von Lehrpersonen	145
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	115
Therapie	49
Klassenwechsel	51
Schulhauswechsel	48
Angriffe ignorieren	9
Sich selber wehren	33

Auch hier zeigt sich, dass die Aufnahme des Dialogs als erfolgreiche Intervention eingesetzt wurde. Als besonders hilfreich wurde das Sprechen mit den direkt und indirekt betroffenen Schülerinnen-

nen und Schülern erlebt. Als wenig hilfreich wurden das Ignorieren der Angriffe sowie das Sich-selber-Wehren erlebt.

Anhand der persönlichen Berichte am Schluss des Fragebogens zeigt sich, dass es irgendwann jedoch trotzdem der Handlung bedarf: Person 151 erzählte, dass ihr Sohn vom Kindergarten bis zur 8. Klasse, wo dann ein Klassenwechsel stattfand, immer wieder gemobbt wurde. Die Gespräche mit Lehrpersonen, Schulsozialarbeitern und der Schulleitung hätten nicht geholfen. Angefügt wurde noch, dass ihre Tochter keine Probleme in der Schule hatte. Bei der Person 1163 wurde bald die Schulsozialarbeit beigezogen. Gespräche mit der Schülerin wie auch mit der Klasse wurden in Aussicht gestellt, fanden aber lange nicht statt. Nach vier Monaten folgte ein Gespräch mit den involvierten Mädchen. Danach eskalierte die Situation, gemäss den Eltern, komplett. Die Eltern seien dann von der Schulsozialarbeiterin aufgefordert worden, sich zu beruhigen und sich nicht weiter in etwas hineinzusteigern. Die Eltern intervenierten dann beim Hauptlehrer, dieser zog darauf die Schulleitung bei und die Eltern gleichzeitig noch die Schulpsychologin. Die Schulpsychologin stufte die Erlebnisse als Mobbing ein. Mit Unterstützung seien dann Massnahmen ergriffen worden und die Situation habe sich gebessert.

Jene Studienteilnehmenden, die von keinem Gewaltaufkommen an ihrer Schule sprechen, betonen, dass ein aktiver Dialog zwischen den Schülerinnen beziehungsweise den Schülern und den Lehrpersonen besteht. Ausserdem werde Gewalt in jedem Fall und insbesondere frühzeitig thematisiert. Studienteilnehmende, die sich entsprechend äussern, sind Person 262, die aufzeigt, dass an ihrer Schule ein Klima von Vertrauen und Respekt besteht. Nummer 393 erzählt, dass in einer früheren Klasse ein harmonisches Klima geherrscht habe. Die damaligen Kinder seien alle aus stabilen Verhältnissen gekommen und alle Eltern hätten sich engagiert an der Schule beteiligt, auch jene mit Migrationshintergrund, wie die Person speziell erwähnte. Eine weitere Person, Nummer 802, berichtet, dass an der eigenen Schule alle Lehrpersonen gemäss dem Programm PFADE ausgebildet wurden und sich streng daran halten. Dies habe dazu geführt, dass keine Gewalt an der Schule stattfindet.

20.1. Schlussfolgerungen

Anhand der erhobenen Zahlen ist nicht ersichtlich, wie oft die einzelnen Interventionen als erfolgreich oder eben nicht erfolgreich angewendet wurden, sondern nur, wie oft etwas als hilfreich erlebt wurde. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufnahme des Dialoges zu den Direktinvolvierten oder zu den Opfern wie auch zu den Täterinnen und Tätern als hilfreiche Intervention erlebt wurde. Das Ignorieren der Angriffe wurde von allen an der Untersuchung teilneh-

menden erwachsenen Personengruppen als die am wenigsten erfolgversprechende Intervention erlebt. Die Schülerinnen und Schüler erlebten beispielsweise das Einschalten von Psychologinnen und Psychologen sowie eine Therapie als noch weniger hilfreich. Die persönlichen Anmerkungen zeigen jedoch, dass ab einem gewissen Zeitpunkt, wenn die belastenden Situationen länger andauern, es Handlungen bedarf und dass Reden alleine nicht mehr hilft. Diese Aussagen jener Personen, die von wenig bis keiner Gewalt an ihrer Schule berichten, belegen, dass bei Wachsamkeit gegenüber Gewalt diese auch reduziert werden kann. Dies insbesondere dann, wenn früh interveniert wird.

Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, aus welchen Gründen die befragten Personen keine Unterstützung geholt haben.

21. Hilfreiche Interventionen

Hier geben die Studienteilnehmenden an, welche Massnahmen ihrer Meinung nach bei Gewalt an Schulen helfen könnten. Die Studienteilnehmenden konnten die einzelnen Items auf einer Skala von 1 bis 8, was für eine Einstufung von überhaupt nicht bis sehr stark steht, taxieren.

Bei den Schülerinnen und Schülern ergibt sich Folgendes:

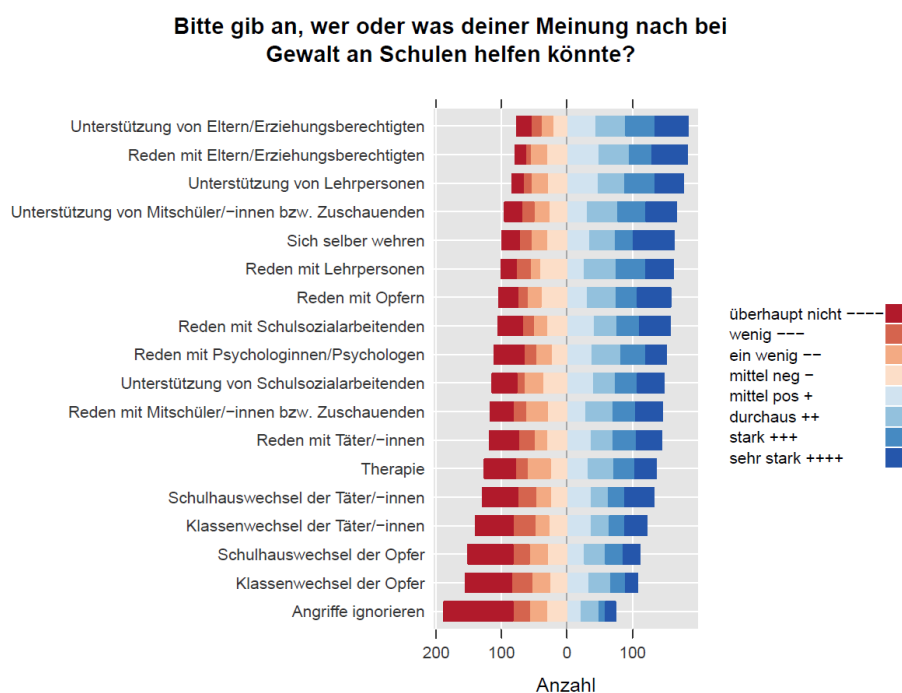


Abb. 58: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 66

Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern

Item	N	Low	High	Mittelwert
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	262	44.66%	55.34%	4.77 (± 2.32)
Reden mit Täterinnen/Tätern	262	45.04%	54.96%	4.62 (± 2.40)
Reden mit Opfern	262	39.69%	60.31%	5.08 (± 2.26)
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	262	30.15%	69.85%	5.42 (± 2.01)
Reden mit Lehrpersonen	262	38.17%	61.83%	5.15 (± 2.18)
Reden mit Schulsozialarbeitenden	262	40.08%	59.92%	4.89 (± 2.34)
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	262	42.37%	57.63%	4.64 (± 2.35)
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	262	36.26%	63.74%	5.15 (± 2.25)
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	262	29.39%	70.61%	5.36 (± 2.16)
Unterstützung von Lehrpersonen	262	32.06%	67.94%	5.30 (± 2.05)
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	262	43.51%	56.49%	4.79 (± 2.28)
Therapie	262	48.09%	51.91%	4.47 (± 2.37)
Klassenwechsel der Opfer	262	59.16%	40.84%	3.76 (± 2.33)
Klassenwechsel der Täter/-innen	262	53.44%	46.56%	4.14 (± 2.45)
Schulhauswechsel der Opfer	262	57.63%	42.37%	3.96 (± 2.43)
Schulhauswechsel der Täter/-innen	262	49.24%	50.76%	4.40 (± 2.52)
Angriffe ignorieren	262	71.76%	28.24%	3.13 (± 2.26)
Sich selber wehren	262	37.79%	62.21%	5.16 (± 2.31)

Bei dieser Übersicht zeigt sich, dass den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten von den Schülerinnen und Schülern eine grosse Bedeutung zugemessen wird, egal, ob bezüglich deren Unterstützung oder bezüglich des Sprechens über die Vorfälle. Danach folgt die Unterstützung von Lehrpersonen. Als wenig hilfreich wird das Ignorieren der Angriffe eingestuft.

Die Datenauswertung der Erziehungsberechtigten ergibt folgende Verteilung:

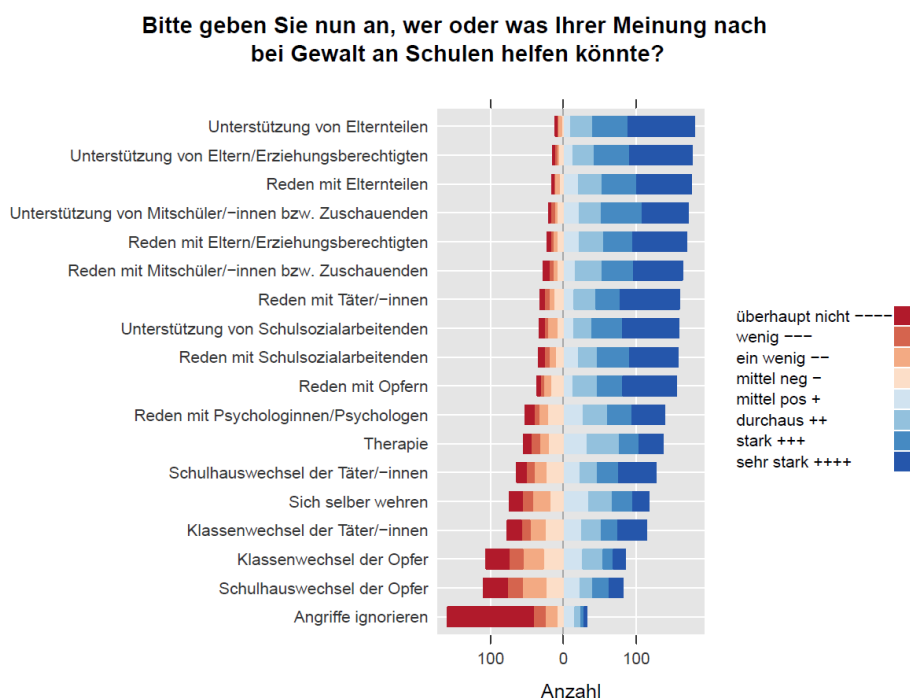


Abb. 59: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 67

Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N	Low	High	Mittelwert
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	191	14.70%	85.30%	6.33 (+/-1.88)
Reden mit Täterinnen/Tätern	191	16.80%	83.20%	6.41 (+/-1.92)
Reden mit Opfern	191	18.90%	81.20%	6.34 (+/-1.85)
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	191	11.50%	88.50%	6.51 (+/-1.69)
Reden mit Elternteilen	191	8.40%	91.60%	6.66 (+/-1.52)
Reden mit Schulsozialarbeitenden	191	17.80%	82.20%	6.22 (+/-1.97)
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	191	27.20%	72.80%	5.64 (+/-2.06)
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	191	10.50%	89.50%	6.52 (+/-1.6)
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	191	7.30%	92.70%	6.86 (+/-1.46)
Unterstützung von Elternteilen	191	5.80%	94.20%	6.97 (+/-1.39)
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	191	17.30%	82.70%	6.38 (+/-1.96)
Therapie	191	28.30%	71.70%	5.42 (+/-1.97)
Klassenwechsel der Opfer	191	55.50%	44.50%	4.16 (+/-2.18)
Klassenwechsel der Täter/-innen	191	40.30%	59.70%	5.06 (+/-2.28)
Schulhauswechsel der Opfer	191	57.60%	42.40%	4.13 (+/-2.28)
Schulhauswechsel der Täter/-innen	191	33.50%	66.50%	5.49 (+/-2.23)
Angriffe ignorieren	191	83.20%	16.80%	2.2 (+/-1.87)
Sich selber wehren	191	38.70%	61.30%	4.87 (+/-2.11)

Die Erziehungsberechtigten sehen ein grosses Unterstützungspotential in den Lehrpersonen und in sich selbst. Erst an dritter Stelle folgt das Sprechen mit Lehrpersonen. Als am wenigsten hilfreich betrachten sie das Ignorieren der Angriffe wie auch den Schulhaus- und Klassenwechsel.

Die Fachpersonen machten folgenden Angaben:

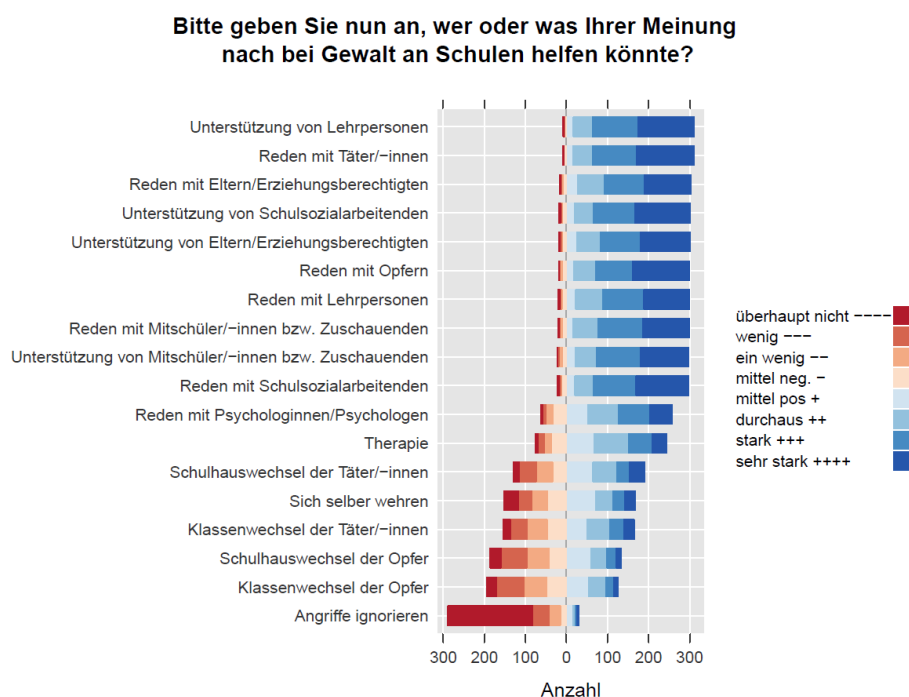


Abb. 60: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 68

Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	319	6.30%	93.70%	6.82 (+/-1.3)
Reden mit Täterinnen/Tätern	319	2.50%	97.50%	7.09 (+/-1.08)

Reden mit Opfern	319	6.00%	94.00%	6.93 (+/-1.29)
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	319	5.30%	94.70%	6.77 (+/-1.3)
Reden mit Lehrpersonen	319	6.30%	93.70%	6.75 (+/-1.35)
Reden mit Schulsozialarbeitenden	319	6.90%	93.10%	6.85 (+/-1.4)
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	319	19.40%	80.60%	5.88 (+/-1.63)
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	319	6.90%	93.10%	6.81 (+/-1.32)
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	319	5.60%	94.40%	6.82 (+/-1.32)
Unterstützung von Lehrpersonen	319	2.50%	97.50%	7.07 (+/-1.13)
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	319	5.60%	94.40%	6.93 (+/-1.32)
Therapie	319	23.50%	76.50%	5.52 (+/-1.65)
Klassenwechsel der Opfer	319	60.80%	39.20%	3.91 (+/-1.84)
Klassenwechsel der Täter/-innen	319	48.30%	51.70%	4.57 (+/-1.98)
Schulhauswechsel der Opfer	319	58.30%	41.70%	3.98 (+/-1.89)
Schulhauswechsel der Täter/-innen	319	40.40%	59.60%	4.8 (+/-2.01)
Angriffe ignorieren	319	90.60%	9.40%	1.9 (+/-1.57)
Sich selber wehren	319	47.30%	52.70%	4.44 (+/-2.04)

Auch die Fachpersonen sehen in der Unterstützung der Lehrpersonen das grösste Unterstützungspotential. Gleich darauf folgt das Sprechen mit den Täterinnen und Tätern und darauf das Sprechen mit den Erziehungsberechtigten. Die Fachpersonen sehen im Ignorieren der Angriffe das kleinste Unterstützungspotential. Danach folgt der Klassen- und Schulhauswechsel der Opfer.

Bei den Lehrpersonen zeigt sich eine etwas andere Verteilung:

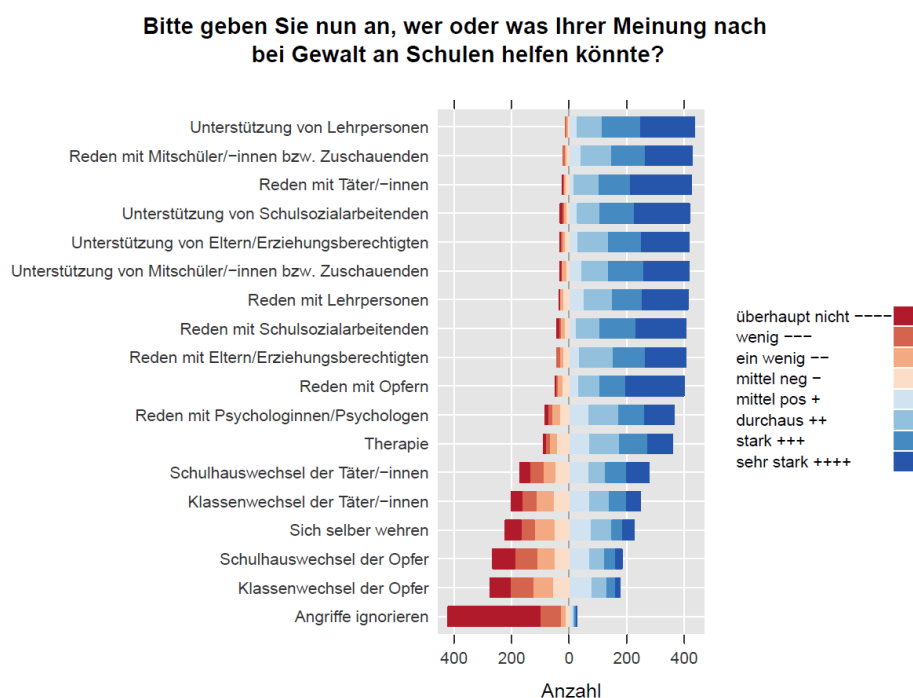


Abb. 61: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 69

Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen

Item	N	Low	High	Mittelwert
Reden mit Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	448	4.46%	95.54%	6.77 (±1.24)
Reden mit Täterinnen/Tätern	448	5.13%	94.87%	7.01 (±1.24)
Reden mit Opfern	448	10.94%	89.06%	6.73 (±1.55)
Reden mit Eltern/Erziehungsberechtigten	448	9.38%	90.62%	6.55 (±1.41)
Reden mit Lehrpersonen	448	7.81%	92.19%	6.63 (±1.36)

Reden mit Schulsozialarbeitenden	448	9.38%	90.62%	6.72 (± 1.51)
Reden mit Psychologinnen/Psychologen	448	18.53%	81.47%	5.95 (± 1.74)
Unterstützung von Mitschülerinnen/Mitschülern bzw. Zuschauenden	448	7.14%	92.86%	6.67 (± 1.39)
Unterstützung von Eltern/Erziehungsberechtigten	448	7.14%	92.86%	6.72 (± 1.35)
Unterstützung von Lehrpersonen	448	2.68%	97.32%	7.00 (± 1.10)
Unterstützung von Schulsozialarbeitenden	448	6.70%	93.30%	6.84 (± 1.43)
Therapie	448	19.87%	80.13%	5.88 (± 1.68)
Klassenwechsel der Opfer	448	60.94%	39.06%	3.77 (± 1.96)
Klassenwechsel der Täter/-innen	448	44.64%	55.36%	4.69 (± 2.11)
Schulhauswechsel der Opfer	448	59.15%	40.85%	3.85 (± 2.11)
Schulhauswechsel der Täter/-innen	448	38.17%	61.83%	5.06 (± 2.21)
Angriffe ignorieren	448	93.97%	6.03%	1.61 (± 1.28)
Sich selber wehren	448	49.55%	50.45%	4.37 (± 2.11)

Die Lehrpersonen erleben ihre eigenen unterstützenden Interventionen als hilfreichste Option. Danach folgt das Sprechen mit den direkt Beteiligten. Als mit Abstand am wenigsten hilfreich wird das Ignorieren der Angriffe erlebt.

21.1. Schlussfolgerungen

Im Gegensatz zu den Daten jener Personen, die sich bereits Unterstützung geholt haben, wird hier das Handeln als potentiell hilfreicher eingestuft als das Sprechen. Den Lehrpersonen wird, ausser bei den Schülerinnen und Schülern, die sich zuerst an die Erziehungsberechtigten wenden würden, eine zentrale Rolle zugeordnet. Die befragten Erwachsenen gehen davon aus, dass die aktive Unterstützung der Lehrpersonen bei Gewalt im schulischen Kontext die grösste Hilfe sein würde. Alle befragten Gruppen gehen davon aus, dass das Ignorieren der Angriffe wie auch ein Schulhaus- oder Klassenwechsel der Opfer am wenigsten hilfreich sein würde.

22. Thematisierung

Hier wird erhoben, in welcher Form die Gewaltthematik in den Schulen angesprochen wird. Die Studienteilnehmenden gaben an, wie das Thema in ihrer Klasse oder Schule thematisiert wird. Die Schülerinnen und Schüler, die Fachpersonen sowie die Lehrpersonen berichten dabei über die eigenen Erfahrungen. Damit ist gemeint, in welcher Form sie selbst erleben, dass das Thema an der Schule besprochen wird. Die Erziehungsberechtigten geben ihre Einschätzungen an, wie sie denken, dass in den Schulen der von ihnen betreuten Kinder Gewalt thematisiert wird.

Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich folgendes Bild:

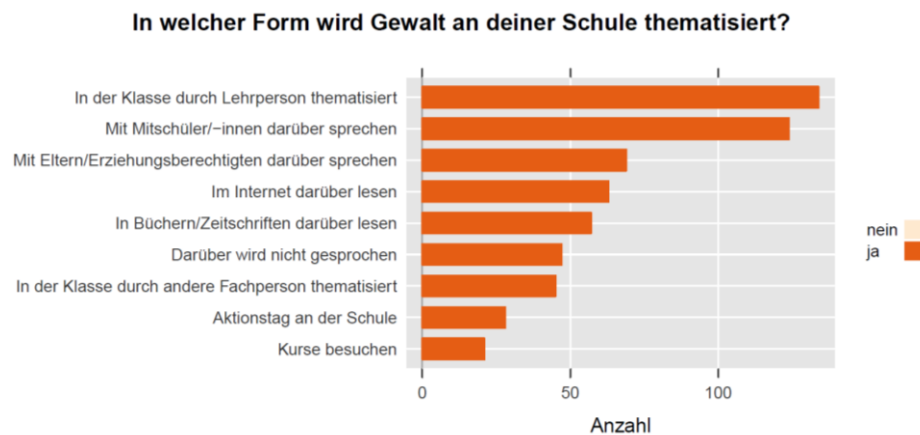


Abb. 62: Thematisierung der Gewalt gemäss Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 70

Thematisierung der Gewalt gemäss Schülerinnen und Schüler

Item	N
Mit Mitschülerinnen/Mitschülern darüber sprechen	124
In der Klasse durch Lehrperson thematisiert	134
In der Klasse durch andere Fachperson thematisiert	45
Mit Eltern/Erziehungsberechtigten darüber sprechen	69
Kurse besuchen	21
In Büchern/Zeitschriften darüber lesen	57
Im Internet darüber lesen	63
Aktionstag an der Schule	28
Darüber wird nicht gesprochen	47

Hier zeigt sich, dass die Thematik am meisten von den Lehrpersonen in der Klasse eingebracht wird. Die Schülerinnen und Schüler besprechen die Gewalterfahrungen aber auch unter sich. Allerdings erhalten die Lehrpersonen auch hier eine zentrale Bedeutung.

Bei den Erziehungsberechtigten zeigt sich folgendes Bild:

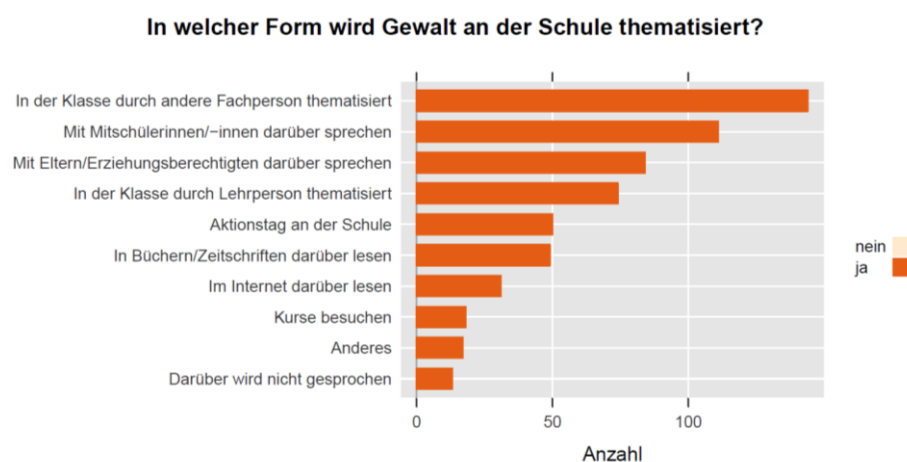


Abb. 63: Thematisierung der Gewalt gemäss den Erziehungsberechtigten.

Tabelle 71

Thematisierung der Gewalt gemäss den Erziehungsberechtigten

Item	N
Mit Mitschülerinnen/Mitschülern darüber sprechen	111
In der Klasse durch Lehrperson thematisiert	74
In der Klasse durch andere Fachperson thematisiert	144
Mit Eltern/Erziehungsberechtigten darüber sprechen	84
Kurse besuchen	18
In Büchern/Zeitschriften darüber lesen	49
Im Internet darüber lesen	31
Aktionstag an der Schule	50
Darüber wird nicht gesprochen	13

Die Erziehungsberechtigten geben an, dass das Thema Gewalt im schulischen Kontext am häufigsten durch andere Fachpersonen in der Klasse ihres Kindes thematisiert wird. Auch der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie unter den Erziehungsberechtigten scheint weit verbreitet zu sein.

Die Datenerhebung der Fachpersonen zeigt folgende Grafik:

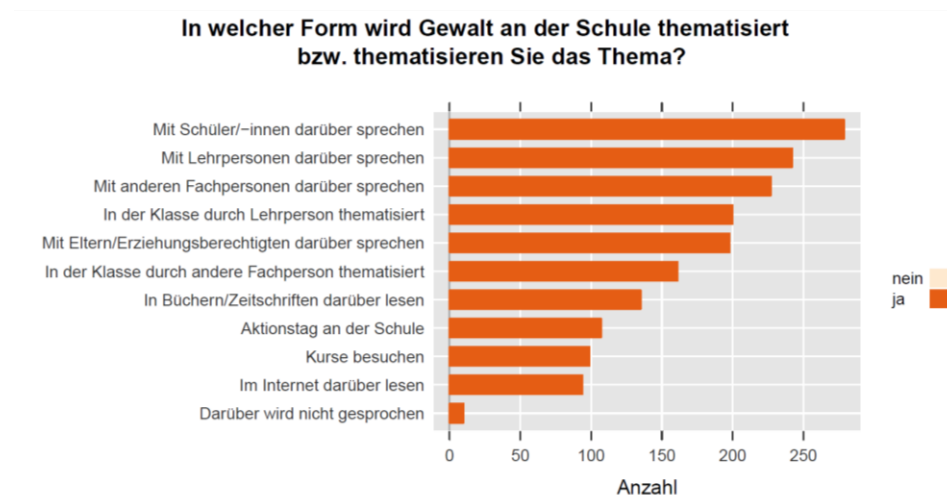


Abb. 64: Thematisierung der Gewalt gemäss den Fachpersonen.

Tabelle 72

Thematisierung der Gewalt gemäss den Fachpersonen

Item	N
Mit Eltern/Erziehungsberechtigten darüber sprechen	198
Mit Schüler/-innen darüber sprechen	279
Mit anderen Fachpersonen darüber sprechen	227
Mit Lehrpersonen darüber sprechen	242
In der Klasse durch Lehrperson thematisiert	200
In der Klasse durch andere Fachperson thematisiert	161
Kurse besuchen	99
In Büchern/Zeitschriften darüber lesen	135
Im Internet darüber lesen	94
Aktionstag an der Schule	107
Darüber wird nicht gesprochen	10

Bei den Fachpersonen wird als häufigste Art der Thematisierung genannt, dass mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen darüber gesprochen wird. Erst an vierter Stelle folgen die Lehrpersonen, die das Thema in ihrer Klasse selber besprechen.

Auf Grund der Angaben der Lehrpersonen ergibt sich folgendes Ergebnis:

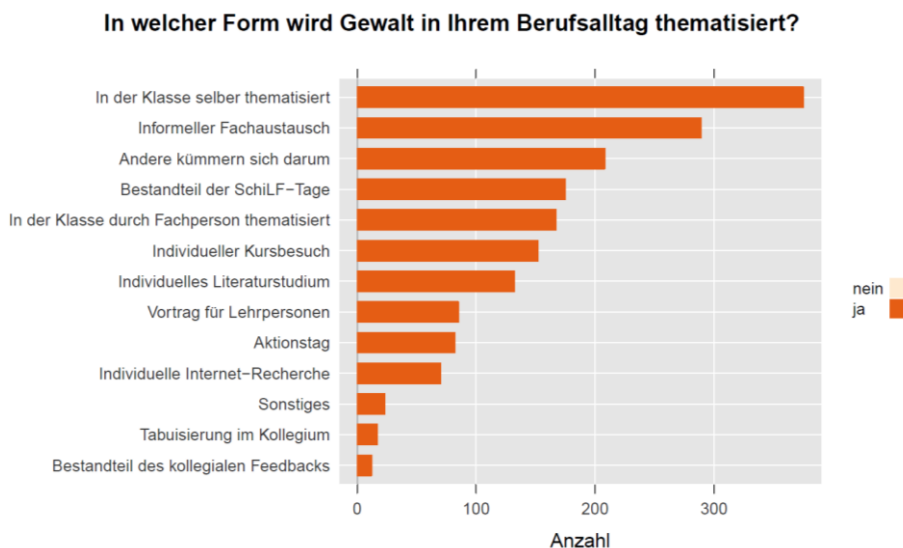


Abb. 65: Thematisierung der Gewalt gemäss den Lehrpersonen.

Tabelle 73

Thematisierung der Gewalt gemäss den Lehrpersonen

Item	N
Informeller Fachaustausch	289
Individuelle Internet-Recherche	70
Individueller Kursbesuch	152
Individuelles Literaturstudium	132
Bestandteil der SchiLF-Tage	175
Vortrag für Lehrpersonen	85
Aktionstag	82
In der Klasse selber thematisiert	375
In der Klasse durch Fachperson thematisiert	167
Andere kümmern sich darum	208
Bestandteil des kollegialen Feedbacks	12
Tabuisierung im Kollegium	17

Auch bei den Lehrpersonen zeigt sich, dass die Thematisierung in der Klasse durch sie selbst die häufigste Form des Angehens dieses Themas ist. Aber auch der informelle Fachaustausch und das Abgeben der Verantwortung sind ebenfalls von grosser Bedeutung.

22.1. Schlussfolgerungen

Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen geben an, dass die häufigste Form der Thematisierung durch die Lehrpersonen selbst erfolgt. Die Erziehungsberechtigten erleben, dass andere Fachpersonen das Thema in der Klasse besprechen. Hier zeigt sich eine Diskrepanz in der Wahrnehmung. Die Fachpersonen geben an, dass sie am häufigsten direkt mit den Schülerinnen und Schüler darüber sprechen. Bei allen Gruppen folgt dann der Austausch mit Gleichgestellten oder anderen Kindern und Jugendlichen.

Die befragten erwachsenen Gruppen geben jeweils an, dass das Tabuisieren des Themas ihrer Einschätzung nach selten vorkommt. Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Situation diesbezüglich anders ein. Dort erscheint dieses Item im Mittelfeld.

23. Persönlichkeitsfaktoren

Bei den Lehrpersonen wurden fünf Persönlichkeitsfaktoren erhoben. Die Skalen wurden jeweils analog den verwendeten Verfahren bezeichnet. Erhoben wurden, nach Kuhl (1994), die Handlungsorientierung nach einer Misserfolgserfahrung, die so genannte HOM-LOM-Skala, sowie die Ausprägung der Entscheidungs- und Handlungsplanung, die als HOP-LOP-Skala bezeichnet wird. Mit Maslachs Burnout Inventory von Maslach und Jackson (1981) wurde die Skala der emotionalen Erschöpfung und des Leistungsverlusts erhoben. Die Skala der sozialen Verantwortung wurde mit Berkowitz und Daniels (1963) Kurz-Skala zur sozialen Verantwortung erhoben. Mittels Jerusalem und Schwarzers (1979) Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wurde die Selbstwirksamkeit erhoben. Rosenbergs (1965) Self-Esteem-Skala wurde zur Erhebung des Self-Esteem, also des Selbstwertes, verwendet.

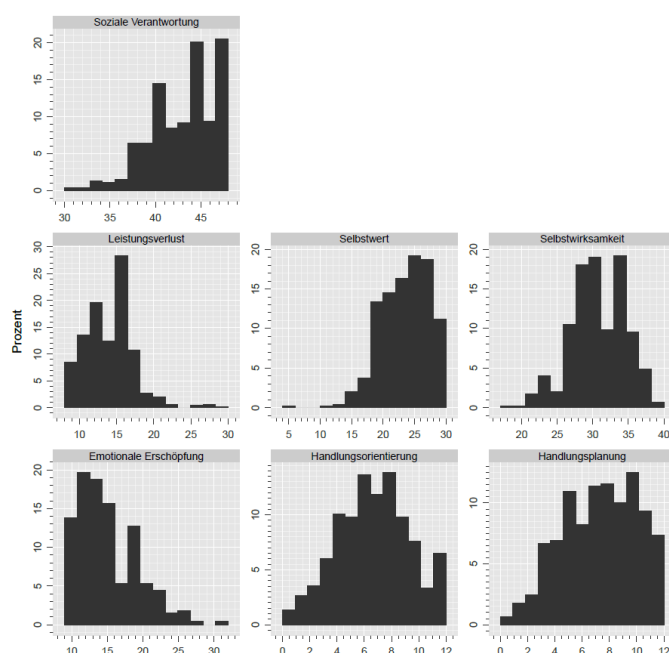


Abb. 66: Histogramme der Persönlichkeitsfaktoren.

Tabelle 74

Verteilung der kategorisierten Persönlichkeitsfaktoren

Statistical models			
Item	Merkmal	N	Statistik
Soziale Verantwortung	low	448	17.9% (80)
	med		61.6% (276)

	high		20.5% (92)
Handlungsplanung	low	448	18.5% (83)
	med		64.7% (290)
	high		16.7% (75)
Handlungsorientierung	low	448	13.6% (61)
	med		69% (309)
	high		17.4% (78)
Selbstwert	low	448	20.1% (90)
	med		59.8% (268)
	high		20.1% (90)
Emotionale Erschöpfung	low	448	13.8% (62)
	med		72.1% (323)
	high		14.1% (63)
Leistungsverlust	low	448	14.3% (64)
	med		75.2% (337)
	high		10.5% (47)
Selbstwirksamkeit	low	448	13.4% (60)
	med		71.4% (320)
	high		15.2% (68)

Die erhobenen Ergebnisse der Lehrpersonen wurden pro Persönlichkeitsfaktor in drei Gruppen unterteilt. Dies geschah deshalb, da die Verfahren über keine normierten Skalen als Referenzrahmen verfügen. Die erstellten Histogramme visualisieren die Verteilung der Lehrpersonen im Modell. Wie erkennbar ist, zeichnet sich keine Normalverteilung ab, weshalb für die Regressionsberechnungen ein generalisiertes lineares Modell verwendet wird.

24. Einfluss der Persönlichkeitsfaktoren auf die Gewalterfahrungen

In diesem Kapitel wird nun darauf eingegangen, wo Zusammenhänge zwischen der erlebten und beobachteten Gewalt der Lehrpersonen und den erhobenen Persönlichkeitsfaktoren besteht.

Bezüglich der Persönlichkeitsfaktoren zeigen sich folgende für die Studie relevanten Zusammenhänge:

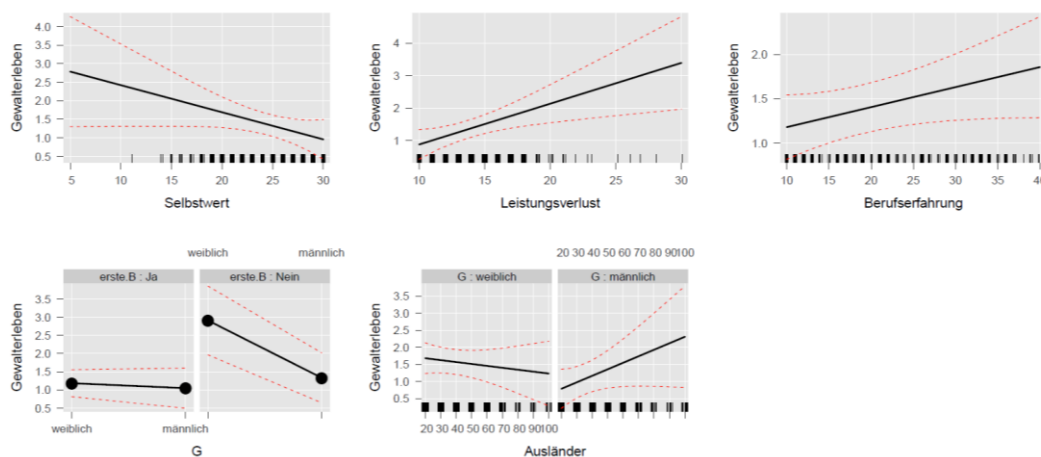


Abb. 67: Zusammenhänge bezüglich der durch die Lehrpersonen erlebten Gewalt.

Tabelle 75

Zusammenhänge bezüglich der durch die Lehrpersonen erlebten Gewalt

	Modell 1 (alle Einflussfaktoren)	Modell 2 (mit Interaktion Gender)	Modell 3 (nur relevante Ergebnisse)
(Intercept)	19.20 (5.82)**	18.70 (7.48)*	15.75 (4.70)***
Selbstwirksamkeit	0.16 (0.10)	0.16 (0.14)	0.17 (0.10)
Selbstwert	0.06 (0.09)	0.10 (0.10)	0.14 (0.10)
Emotionale Erschöpfung	0.16 (0.08)*	0.14 (0.11)	0.15 (0.08)
Leistungsverlust	0.24 (0.11)*	0.18 (0.16)	0.25 (0.11)*
Soziale Verantwortung	-0.06 (0.09)	-0.03 (0.12)	
Handlungsplanung	0.04 (0.12)	-0.05 (0.15)	
Handlungsorientierung	-0.03 (0.12)	-0.17 (0.15)	-0.17 (0.14)
G männlich	-0.66 (0.68)	-0.04 (12.14)	3.15 (4.04)
Berufserfahrung	0.05 (0.06)	0.06 (0.07)	
Erste Berufsausbildung Nein	1.46 (0.82)	2.44 (1.22)*	1.20 (0.71)
Alter	-0.01 (0.06)	0.00 (0.07)	
Ausländer	0.00 (0.01)	-0.01 (0.02)	
Selbstwirksamkeit: G männlich		0.02 (0.21)	
Selbstwert: G männlich		-0.16 (0.19)	-0.26 (0.17)
Emotionale Erschöpfung: G männlich		0.04 (0.17)	
Leistungsverlust: G männlich		0.21 (0.23)	
Soziale Verantwortung: G männlich		-0.08 (0.18)	
Handlungsplanung: G männlich		0.19 (0.24)	
Handlungsorientierung: G männlich		0.37 (0.24)	0.41 (0.21)
G männlich: Berufserfahrung		0.00 (0.12)	
G männlich: Erste Berufsausbildung Nein		-1.48 (1.69)	
G männlich: Alter		-0.05 (0.13)	
G männlich: Ausländer		0.04 (0.03)	
R ²	0.04	0.06	0.04
Adj. R ²	0.01	0.01	0.02
Num. obs.	448	448	448

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

Auf Grund der Stichprobengrösse und der breiten Streuung der Antworten ergeben sich nur wenig signifikante Resultate. Allerdings lassen sich klare Tendenzen ablesen. Da die durchgeführte Studie einen explorativen Charakter hat, zeigen die Ergebnisse keine statistische Signifikanz. Allerdings ergeben sich bezeichnende Unterschiede und relevante Tendenzen, die für die Optimierung des Umgangs der Lehrpersonen mit Gewalt im schulischen Kontext genutzt werden können. Dies, obwohl der Wert der Tendenz nicht abschliessend bestimmt werden kann.

Tiefe Werte bei der Selbstwirksamkeitserwartung, hohe Werte beim Leistungsverlust zeigen einen positiven Zusammenhang mit den Angaben bezüglich Gewalterleben. Weiter zeigt sich, dass Lehrpersonen mit viel Berufserfahrung mehr Gewalt erleben als jene mit wenig Erfahrung.

Die Bezeichnung Erste Berufsbildung: Ja bedeutet, dass die pädagogische Ausbildung der ersten Berufsausbildung entspricht und Erste Berufsbildung: Nein demzufolge, wenn sie als zweite Ausbildung erlernt wurde. Beim Faktor der Ausübung als Erst- oder Zweitausbildung zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass jene Lehrpersonen, die dies als Zweitausbildung erlernt haben, tendenziell mehr Gewalt erleben. Besonders ausgeprägt scheint dies bei den weiblichen Lehrpersonen mit anderer Vorbildung zu sein.

Bezüglich des Ausländeranteils in der Klasse zeigt sich ebenfalls ein Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Lehrpersonen. Bei den weiblichen Lehrpersonen sinkt die Tendenz des Gewalterlebens mit dem Anteil ausländischer Kinder in der Klasse. Bei den männlichen Lehrpersonen ist eine gegenteilige Tendenz festzustellen.

Bei der beobachteten Gewalt zeigt sich ein ähnliches Bild:

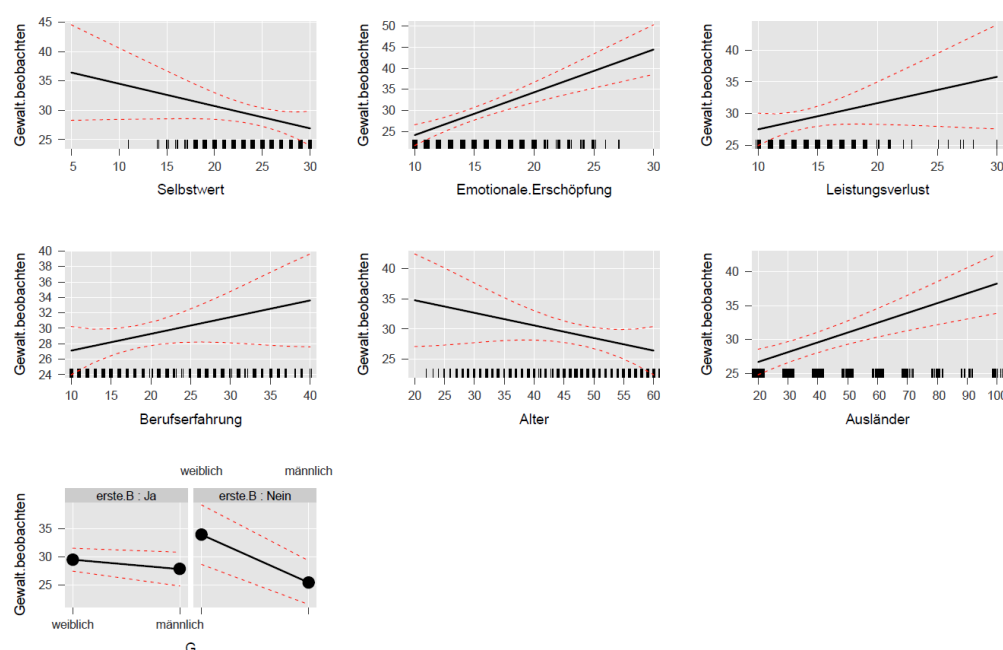


Abb. 68: Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen beobachteten Gewalt.

Tabelle 76

Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen beobachteten Gewalt

	Modell 1 (alle Einflussfaktoren)	Modell 2 (mit Interaktion Gender)	Modell 3 (nur relevante Ergebnisse)
(Intercept)	19.20 (5.82) **	18.70 (7.48) *	15.75 (4.70) ***
Selbstwirksamkeit	0.16 (0.10)	0.16 (0.14)	0.17 (0.10)
Selbstwert	0.06 (0.09)	0.10 (0.10)	0.14 (0.10)
Emotionale Erschöpfung	0.16 (0.08) *	0.14 (0.11)	0.15 (0.08)
Leistungsverlust	0.24 (0.11) *	0.18 (0.16)	0.25 (0.11) *

Soziale Verantwortung	-0.06 (0.09)	-0.03 (0.12)	
Handlungsplanung	0.04 (0.12)	-0.05 (0.15)	
Handlungsorientierung	-0.03 (0.12)	-0.17 (0.15)	-0.17 (0.14)
G männlich	-0.66 (0.68)	-0.04 (12.14)	3.15 (4.04)
Berufserfahrung	0.05 (0.06)	0.06 (0.07)	
Erste Berufsausbildung: Nein	1.46 (0.82)	2.44 (1.22)*	1.20 (0.71)
Alter	-0.01 (0.06)	0.00 (0.07)	
Ausländer	0.00 (0.01)	-0.01 (0.02)	
Selbstwirksamkeit: G männlich		0.02 (0.21)	
Selbstwert: G männlich		-0.16 (0.19)	-0.26 (0.17)
Emotionale Erschöpfung: G männlich		0.04 (0.17)	
Leistungsverlust: G männlich		0.21 (0.23)	
Soziale Verantwortung: G männlich		-0.08 (0.18)	
Handlungsplanung: G männlich		0.19 (0.24)	
Handlungsorientierung: G männlich		0.37 (0.24)	0.41 (0.21)
G männlich: Berufserfahrung		0.00 (0.12)	
G männlich: Erste Berufsausbildung: Nein		-1.48 (1.69)	
G männlich: Alter		-0.05 (0.13)	
G männlich: Ausländer		0.04 (0.03)	
R ²	0.04	0.06	0.04
Adj. R ²	0.01	0.01	0.02
Num. obs.	448	448	448
*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05			

Ein positiver Zusammenhang kann zwischen tiefen Werten beim Selbstwert, hohen Werte bei der emotionalen Erschöpfung sowie beim Leistungsverlust und der Gewaltwahrnehmung in der eigenen Klasse festgestellt werden. Ebenfalls zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen grosser Berufserfahrung, jungem Alter, grossem Ausländeranteil und hohem Grad an Gewaltbeobachtung in der Klasse. Der einzige geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich bei der Gewaltwahrnehmung im Zusammenhang mit dem Pädagogikstudium als Erst- oder Zweitberuf. Frauen, die als Zweitberuf das Pädagogikstudium wählen, nehmen mehr Gewalt in ihrer Klasse wahr als jene, die dieses Studium als Erstberuf gegriffen. Bei den männlichen Lehrpersonen ist dies genau umgekehrt. Die Studienteilnehmenden konnten am Ende des Fragebogens noch persönliche Anmerkungen anbringen. Dabei gab es einige Hinweise zum Thema Unterstützung holen: Beispielsweise berichtet Nummer 64 von mangelnder Unterstützung durchs Kollegium oder auch von Mobbing unter Lehrpersonen wie im Falle von Person 865. Ebenso berichten die Studienteilnehmenden 35 und 478 von überforderten und somit handlungseingeschränkten bis handlungsunfähigen Lehrpersonen. Es gab auch Aussagen von Schülerinnen und Schülern, dass sie die Lehrpersonen als überfordert erleben, wenn es zu gewalttätigen Handlungen an der Schule kommt, so beispielsweise von der Person 206. Hoffnungslosigkeit gegenüber einer Besserung bezüglich der Gewalt an Schule wurde von Nummer 1156 geäussert. Diese Person meinte, dass rund ein Drittel der Schülerin-

nen und Schüler an der eigenen Schule in andere Institutionen versetzt werden müsste, damit etwas geändert werden könnte.

Als Nächstes werden die oben beschriebenen Zusammenhänge noch weiter vertieft und es werden Erklärungsansätze für die Zusammenhänge dargelegt. Zuerst wird der Einfluss der erhobenen Persönlichkeitsfaktoren dargelegt.

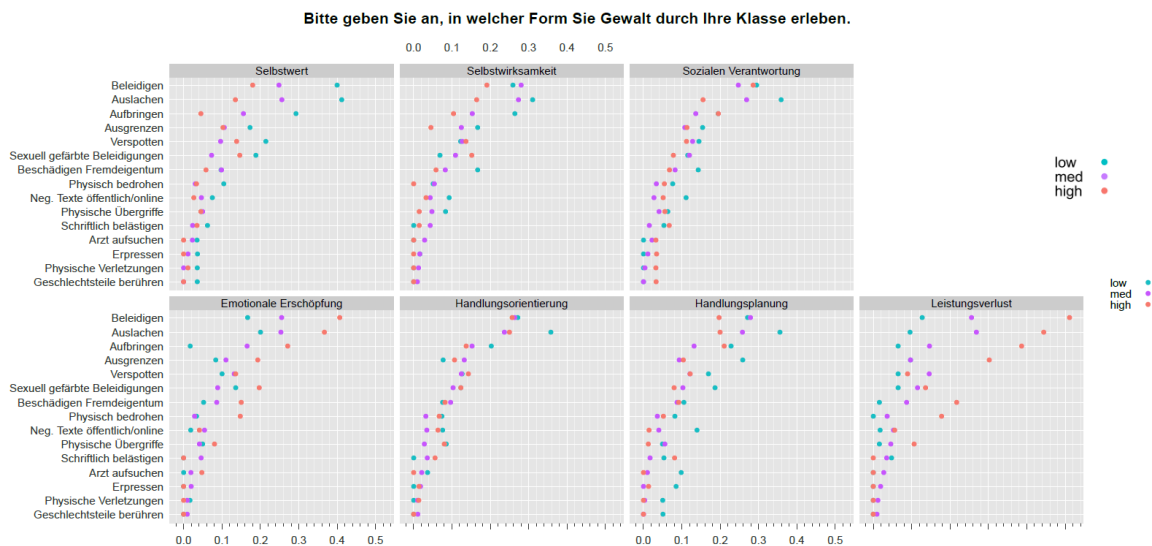


Abb. 69: Zusammenhänge zwischen gruppierten Persönlichkeitsfaktoren und erlebter Gewalt.

Anhand dieser Grafik wird die Streuungen zwischen den erhobenen Persönlichkeitsfaktoren und den Gewalterfahrungen durch die eigene Schulklasse aufgezeigt. Jene Lehrpersonen, die einen hohen Wert im Bereich der emotionalen Erschöpfung und beim Leistungsverlust haben, erleben mehr Gewalt durch ihre Klasse als jene mit tiefen Werten. Andererseits zeigt sich, dass Personen, die hohe Werte bei der Selbstwirksamkeit, dem Selbstwert, der sozialen Verantwortung, der Handlungsorientierung sowie der Entscheidungs- und Handlungsplanung aufweisen, weniger Gewalt erleben als jene mit tiefen Werten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bezüglich des Zusammenwirkens von beobachteter Gewalt, der Persönlichkeitsfaktoren und der Gewalteinstufung:

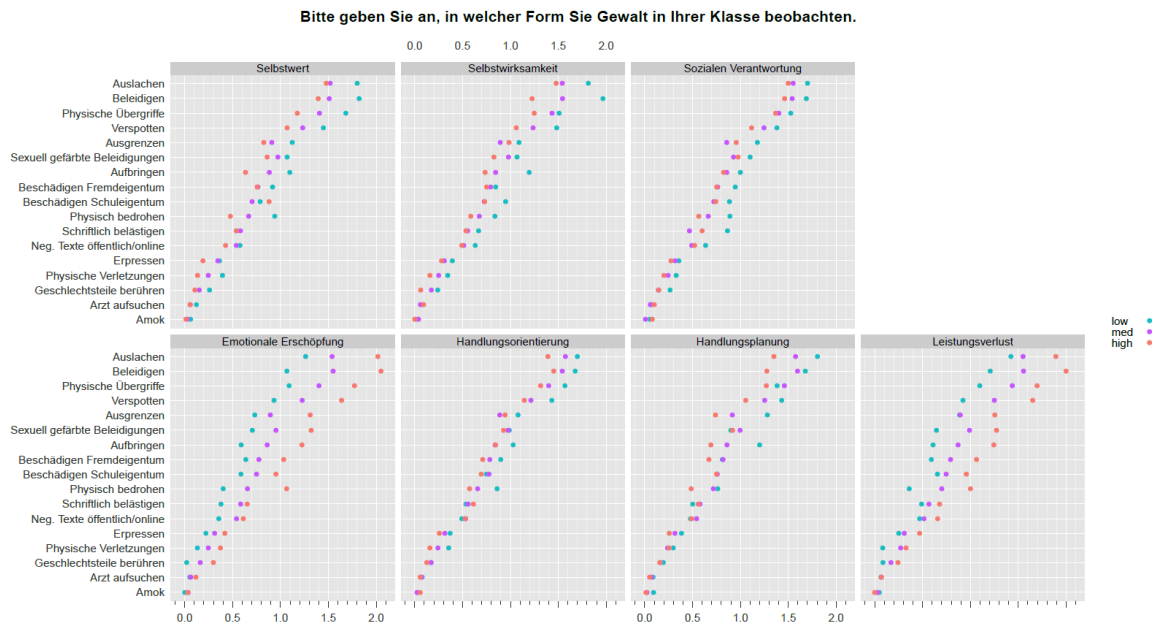


Abb. 70: Zusammenhänge zwischen gruppierten Persönlichkeitsfaktoren und beobachteter Gewalt.

Jenen Lehrpersonen, die hohe Werte bei den Faktoren Emotionale Erschöpfung und Leistungsabfall aufweisen, zeigen sich hohe Werte bei der Gewaltbeobachtung in der Klasse. Bei den anderen Persönlichkeitsfaktoren verhält es sich genau umgekehrt. Das bedeutet, dass jene Lehrpersonen, die tiefe Werte bei den Persönlichkeitsfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Soziale Verantwortung, Handlungsorientierung sowie Handlungsplanung aufweisen, viel Gewalt wahrnehmen.

Diese Zusammenhänge sind grundsätzlich wie erwartet. Lehrpersonen mit hohen Werten bei den Persönlichkeitsfaktoren – abgesehen von den Bournout-Indikatoren Emotionale Erschöpfung und Leistungsabfall – erleben und beobachten meist weniger Gewalt. Bei den beiden Burnout-relevanten Variablen verhält es sich erwartungsgemäss umgekehrt.

24.1. Schlussfolgerungen

Auf Grund dieser Erkenntnisse könnte die Untersuchung abgeschlossen werden. Erwartete Zusammenhänge konnten belegt werden und es konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Lehrpersonen mit positiven Ressourcen bezüglich der Persönlichkeitsfaktoren die besseren Lehrpersonen sind und somit nur noch solche ausgebildet und angestellt werden sollten. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch mit der Bedeutung der Persönlichkeitsfaktoren für die Prävention beschäftigt und nicht nur an der Oberfläche kratzen möchte, beschäftigt sich das nächste Kapitel mit der Prävention. Ausserdem liegen der Arbeit auch Bauers (2011) Thesen zur individuellen Schmerzgrenze und deren Bedeutung für die Gewaltentwicklung und Prävention zu Grunde.

25. Einfluss der Persönlichkeitsfaktoren aufs Unterstützung holen

Als Erstes wird betrachtet, was die Lehrpersonen als hilfreiche Massnahme bei Gewalt erachtet. Bezüglich den Zusammenhängen zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und den Massnahmen gegen Gewalt zeigt sich folgendes Muster:

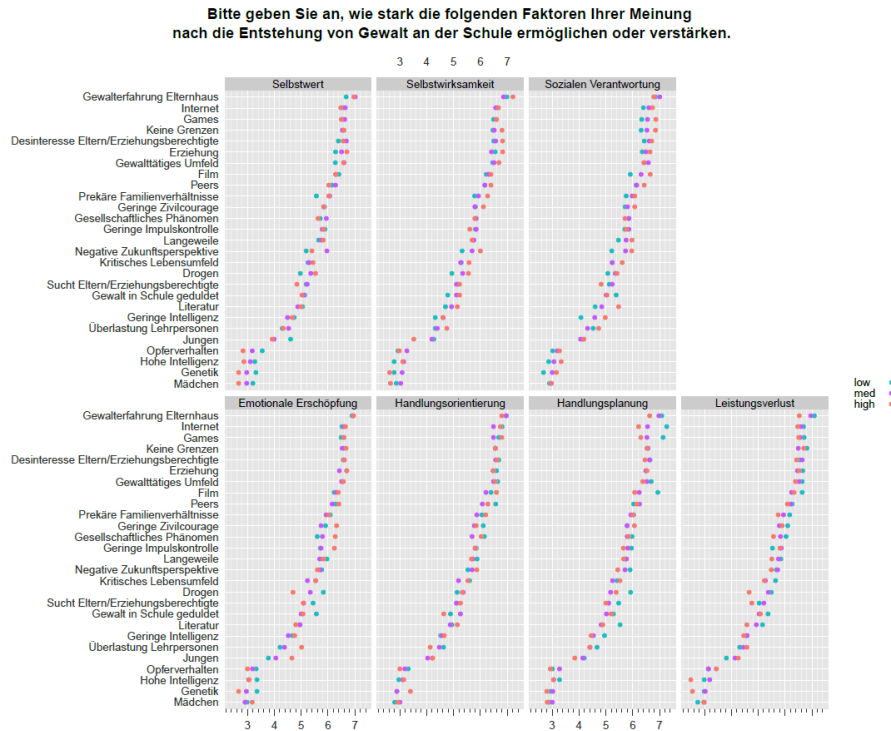


Abb. 71: Zusammenhänge zwischen Präventionsideen und gruppierten Persönlichkeitsfaktoren.

Jene Lehrpersonen, die über positive Ressourcen verfügen, also hohe Werte im Bereich der Selbstwirksamkeit, des Selbstwertes, der sozialen Verantwortung, der Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen und dem Grad der Handlungsplanung haben, erreichen tendenziell auch höhere Werte bei den angegebenen Unterstützungsmöglichkeiten. Bei jenen Lehrpersonen, die hohe Werte bei der emotionalen Erschöpfung und beim Leistungsverlust haben, zeigt sich ein gegenteiliges Bild.

In den nächsten Grafiken geben die Lehrpersonen an, welchen Gewaltgehalt sie welcher Handlung beimessen. Es wird angenommen, dass jene Lehrpersonen beziehungsweise Lehrpersonengruppen, die höhere Mittelwerte bei den einzelnen Items erreichen, dieses Verhalten als negativ bewerten und dies auch eher wahrnehmen. Woraus schlussendlich eine grössere Sensibilität gegenüber gewalthaltigen Handlungen geschlussfolgert wird.

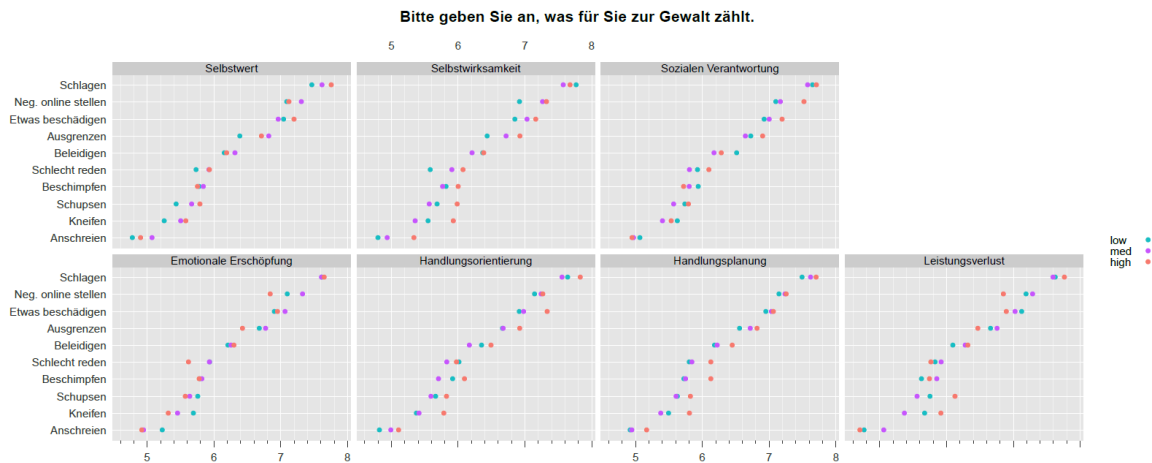


Abb. 72: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstantungen und gruppierten Persönlichkeitsfaktoren.

Wie sich aus der oberen Grafik ablesen lässt, stufen jene Lehrpersonen, die einen hohen Selbstwert, eine hohe Selbstwirksamkeit, eine hohe soziale Verantwortung, eine hohe Handlungsorientierung nach Misserfolg und einen hohen Grad an Entscheidungs- und Handlungsplanung haben, die abgefragten Handlungen tendenziell eher mit einem grösseren Gewaltgehalt ein. Leidiglich beim Leistungsverlust und bei der emotionalen Erschöpfung zeigt sich eine eher gegenteilige Tendenz. Bei Lehrpersonen mit hohen Werten bei der emotionalen Erschöpfung ist dieser Trend noch stärker ausgeprägt als bei jenen Lehrpersonen mit hohen Werten beim Leistungsverlust.

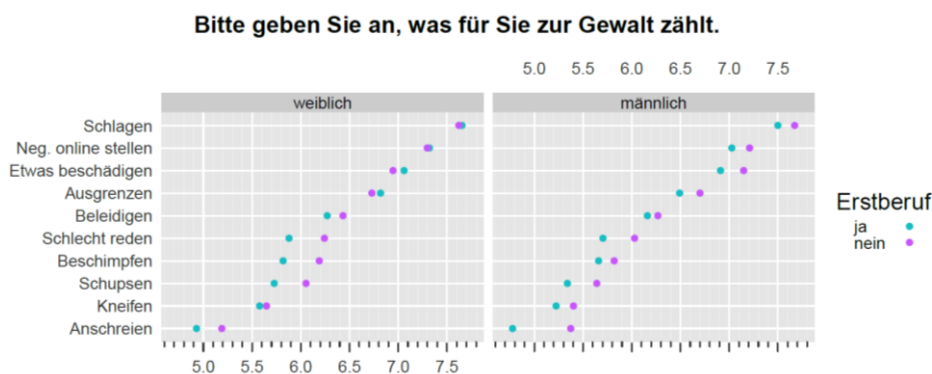


Abb. 73: Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Gewalteinstantung und Ausbildung.

Bei den männlichen Lehrpersonen zeigt sich, dass jene, die den Lehrerberuf als Erstberuf gewählt haben, die höheren Mittelwerte bei der Gewalteinstantung zeigen. Bei den Frauen zeigt sich ein ähnliches, jedoch nicht ganz so eindeutiges Bild.

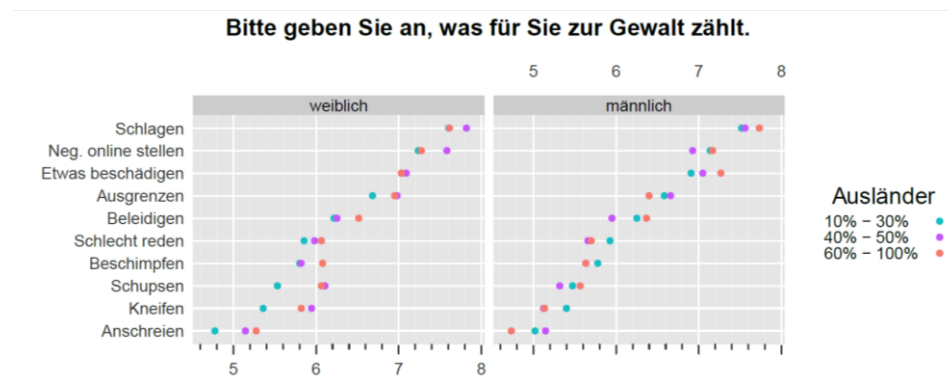


Abb. 74: Zusammenhänge zwischen Gewalteinsteufung und Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Lehrerinnen, die einen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler von bis zu 30% in ihrer Klasse haben, erreichen tiefere Mittelwerte bei den Gewaltbeschreibungen als jene, die einen Anteil über 40% in ihrer Klasse angeben. Bei den männlichen Lehrpersonen zeigt sich ein weniger eindeutiges, jedoch in der Tendenz gegenteiliges Bild. Es kann festgestellt werden, dass jene Lehrer, die einen eher kleineren Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse haben, tendentiell höhere Mittelwerte bei den Gewalteinsteufungen erreichen. Bei den Items bezüglich der physischen Gewalt zeigen die Lehrer, welche einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund haben, die höchsten Mittelwerte. Lediglich beim Kneifen zeigt sich ein gegenteiliges Bild.

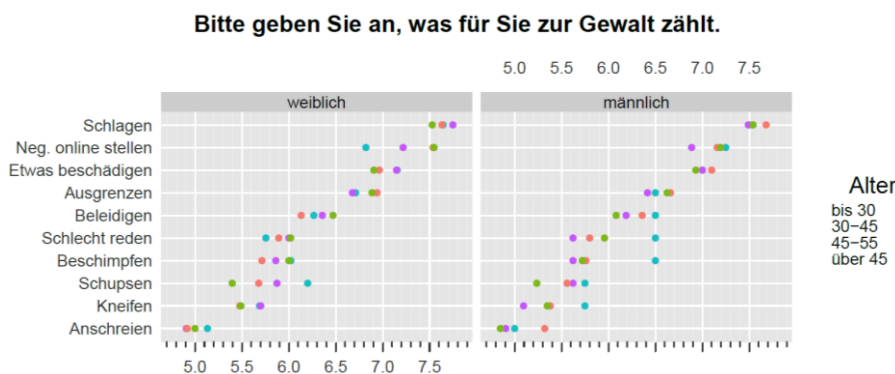


Abb. 75: Zusammenhänge zwischen Gewalteinsteufung und Alter der Lehrpersonen.

Bezüglich der Gewalteinsteufung und des Alters zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Die weiblichen Lehrpersonen zwischen 30 und 45 Jahren weisen am häufigsten hohe Mittelwerte aus. Bei den anderen Altersgruppen variiert es ja nach abgefragtem Item. Bei allen Items mit physischen Komponenten erreichen die Lehrerinnen, die älter als 55 Jahre sind, die tiefsten Mittelwerte. Bei den männlichen Lehrpersonen zeigt sich, dass jene unter 30 Jahren meist die höchsten Mittelwerte aufweisen. Die über 55-jährigen Lehrer zeigen meist die tiefsten Mittelwerte.

Nun sollen noch die Korrelationen und Regressionen bezüglich des Sich-Unterstützung-Holens dargelegt werden.

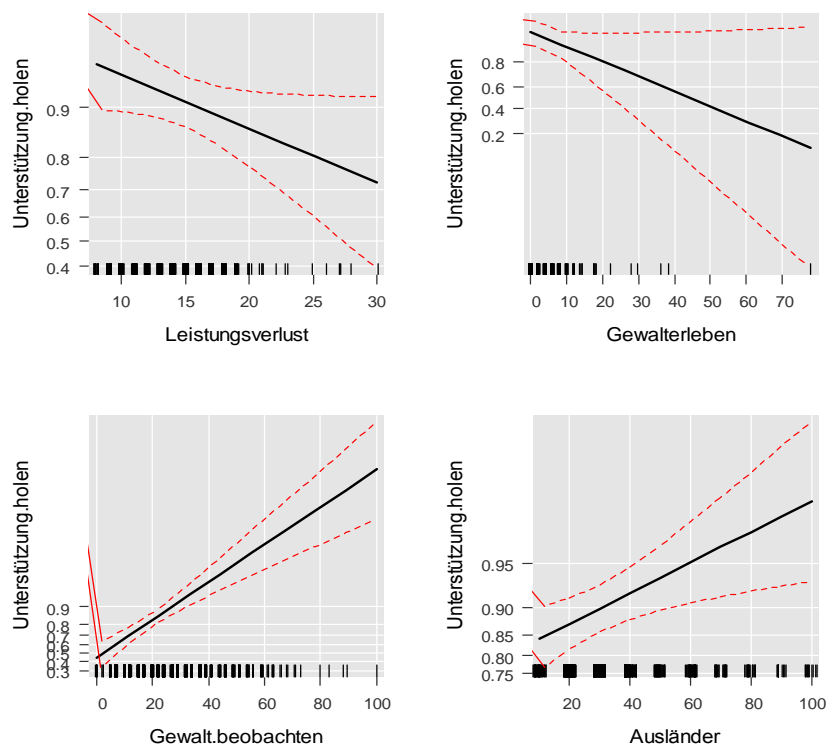


Abb. 76: Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen eingeholten Unterstützung.

Tabelle 77

Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen eingeholten Unterstützung

Statistical models		
	Model 1	Model 2
(Intercept)	1.23 (2.74)	0.23 (0.68)
Selbstwirksamkeit	0.02 (0.05)	
Selbstwert	0.01 (0.04)	
Emotionale.Erschöpfung	0.00 (0.04)	
Leistungsverlust	-0.08 (0.06)	-0.09 (0.05)
sozialen.Verantwortung	-0.05 (0.04)	
Handlungsplanung	0.06 (0.06)	
Handlungsorientierung	-0.02 (0.06)	
Gewalterleben	-0.05 (0.03)	-0.06 (0.03)
Gewalt.beobachten	0.09 (0.01) ***	0.09 (0.01) ***
erste.BerufsausbildungNein	-0.29 (0.34)	
Ausländer	0.03 (0.01) **	0.03 (0.01) **
AIC	332.32	321.05
BIC	381.58	341.58
Log Likelihood	-154.16	-155.53
Deviance	308.32	311.05
Num. obs.	448	448

*** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05

Wie sich anhand der obigen Grafiken und Daten ablesen lässt, ergibt sich lediglich bei den Faktoren Gewalt beobachten und Ausländeranteil ein positiver signifikanter Zusammenhang mit dem Zuziehen von Unterstützung. Bei den Aspekten Gewalt erleben und Leistungsverlust ergibt sich ein negativer Zusammenhang. Da es sich, wie weiter oben beschrieben, um eine explorative Untersuchung handelt, werden auch weitere in ihrer Tendenz aussagekräftige Ergebnisse berücksichtigt.

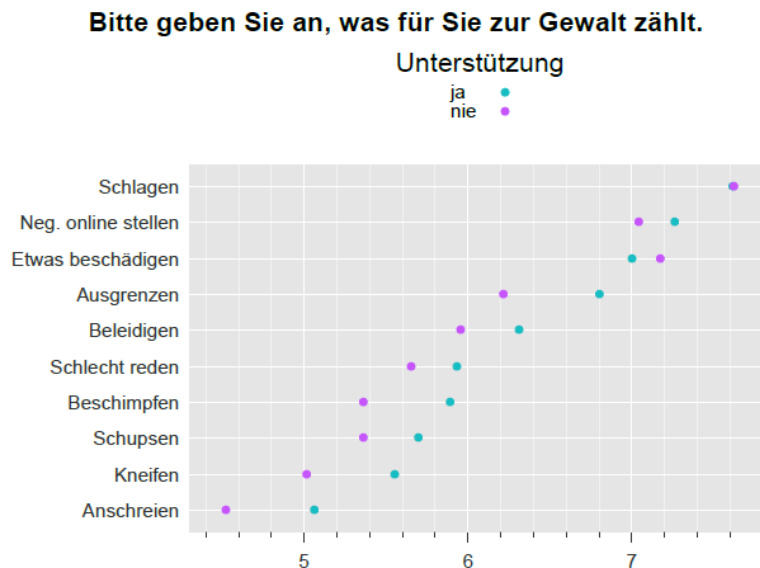


Abb. 77: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung und eingeholter Unterstützung.

Anhand dieser Grafik wird ersichtlich, dass jene Personen, die sich bei gewalttätigen Vorfällen Unterstützung holten, einen höheren Mittelwert bei der Beurteilung des Gewaltgehaltes einer der abgefragten Handlungen aufweisen als jene, die sich keine Unterstützung holten. Lediglich beim Item bezüglich des Schlagens erreichen beide Gruppen den ähnlichen Mittelwert und beim Item bezüglich des Beschädigen von Gegenständen zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die sich keine Unterstützung holen, den höheren Mittelwert erreichen.

Auf Grund der vorliegenden Forschungsergebnisse zeigt sich, dass dem Aktivieren des Umfeldes und somit dem Einholen von Unterstützung besondere Bedeutung zukommt. Im Folgenden wird nun analysiert, welche Faktoren sich beim Einholen von Unterstützung als besonders relevant erweisen. Anhand der bisherigen Datenanalyse hat sich bereits gezeigt, dass den Persönlichkeitsfaktoren Leistungsabfall und auch Emotionale Erschöpfung besondere Bedeutung zukommt, weshalb diese nun auch genauer betrachtet werden:

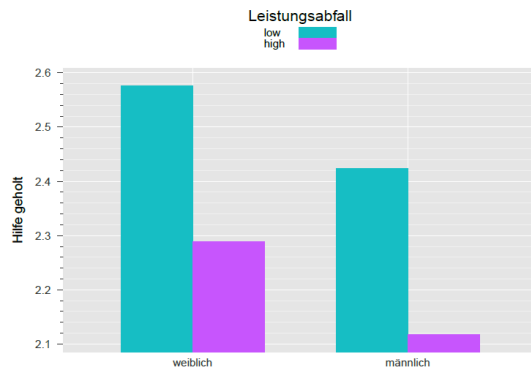


Abb. 78: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Geschlecht und Leistungsabfall.

Bei diesen Grafiken zeigt sich, dass Frauen sich grundsätzlich mehr Unterstützung holen. Der Effekt des Einflusses des Leistungsabfalles ist ebenfalls klar erkennbar. Jene Personen mit einem tieferen Wert im Bereich des Leistungsabfalles holen sich eher Hilfe als jene mit hohen Werten in diesem Bereich.

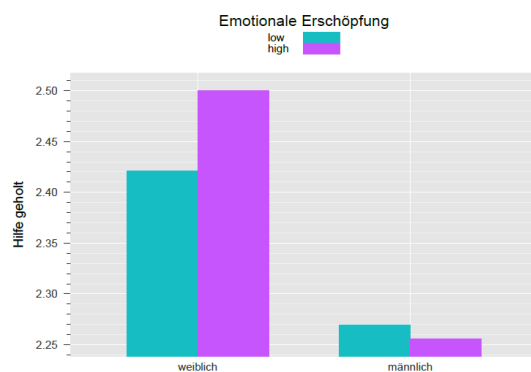


Abb. 79: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Geschlecht und Emotionale Erschöpfung.

Auch bei der emotionalen Erschöpfung zeigt sich, dass sich Frauen mehr Unterstützung holen als Männer. Der Effekt der emotionalen Erschöpfung ist jedoch wesentlich kleiner als jener des Leistungsabfalles. Weiter ist spannend zu sehen, dass Frauen mit einem hohen Wert beim Faktor Emotionale Erschöpfung sich eher Unterstützung holen als jene mit einem tiefen Wert.

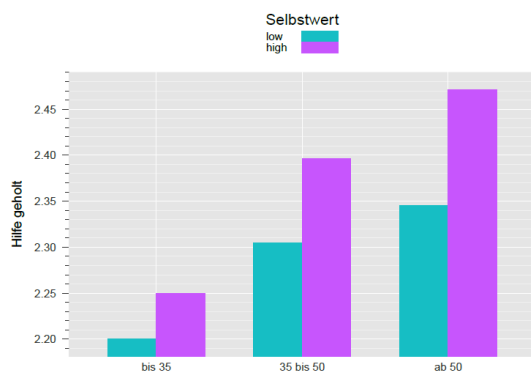


Abb. 80: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Selbstwert.

Der Selbstwert steigert sich gemäss der vorliegenden Grafik bei allen Lehrpersonen. Bei jenen Personen, die sich Unterstützung holen, scheint sich dieser Effekt jedoch noch zu verstärken. Weiter zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die über einen hohen Selbstwert verfügen, sich eher Unterstützung holen als jene mit einem tieferen Selbstwert.

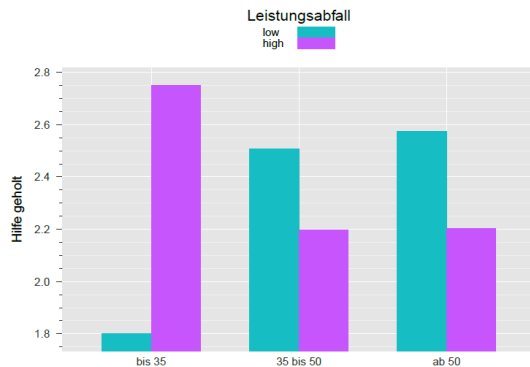


Abb. 81: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Leistungsabfall.

Hier zeigt sich, dass sich bei den Lehrpersonen unter 35 Jahren jene Unterstützung holen, die über einen hohen Wert beim Faktor Leistungsabfall erreichen. Von den Lehrpersonen, die älter als 35 sind, holen sich eher jene Unterstützung, die über einen tiefen Wert beim Leistungsabfall verfügen.

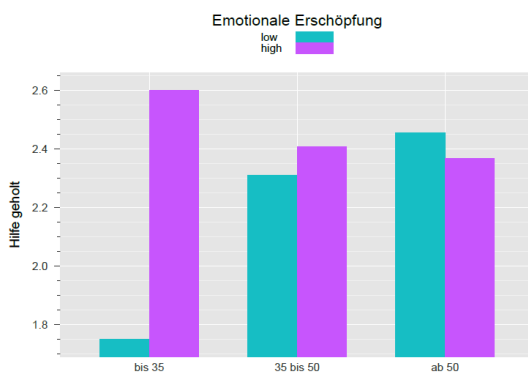


Abb. 82: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Emotionale Erschöpfung.

Auch bei der emotionalen Erschöpfung zeigt sich, dass die Lehrpersonen bis 35 Jahre sich vermehrt Unterstützung holen und zwar insbesondere jene, die hohe Werte bei der emotionalen Erschöpfung aufweisen. Bei den 35- bis 50-jährigen Lehrpersonen ist der Unterschied nicht mehr sehr gross, jedoch holen sich knapp mehr Personen Unterstützung, die einen hohen Wert bei der emotionalen Erschöpfung aufweisen. Bei den über 50-jährigen Lehrpersonen holen sich eher jene mit einem tiefen Wert bei der emotionalen Erschöpfung Unterstützung. Allerdings ist der Unterschied hier nicht sehr gross.

Wenn die Berufserfahrung berücksichtigt wird, zeigt sich ein ähnliches Bild:

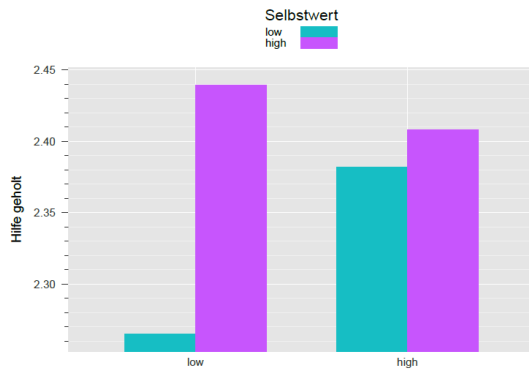


Abb. 83: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Selbstwert.

Jene Lehrpersonen, die über einen hohen Selbstwert verfügen, holen sich eher Unterstützung. Besonders ausgeprägt ist dies bei jenen, die über wenig Berufserfahrung verfügen.

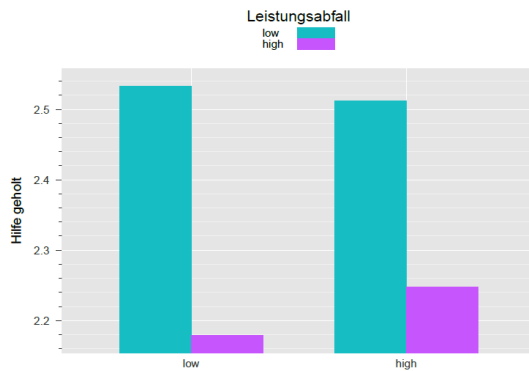


Abb. 84: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Leistungsabfall.

Wenn der Faktor des Leistungsabfalls berücksichtigt wird, zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die diesbezüglich über tiefe Werte verfügen, sich eher Unterstützung holen. Bezüglich der Berufserfahrung gibt es keinen nennenswerten Unterschied.

Bei der emotionalen Erschöpfung verhält es sich anders. Die Berufserfahrung hat einen Einfluss auf das Einholen von Unterstützung:

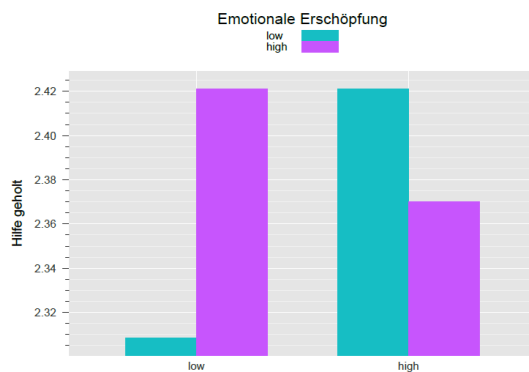


Abb. 85: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Emotionale Erschöpfung.

Jene Lehrpersonen, die über wenig Berufserfahrung verfügen und einen hohen Wert bei der emotionalen Erschöpfung aufweisen, holen sich etwa gleich viel Unterstützung wie jene, die über viel Berufserfahrung und einen geringen Wert bei der emotionalen Erschöpfung verfügen.

Wie schon mittels der vorherigen Grafiken belegt, ist der Faktor der Gewalteinstufrung entscheidender für das Verhalten bezüglich des Faktors Unterstützung holen als die Persönlichkeitsfaktoren. Dies sei anhand folgender Grafiken nochmals verdeutlicht:

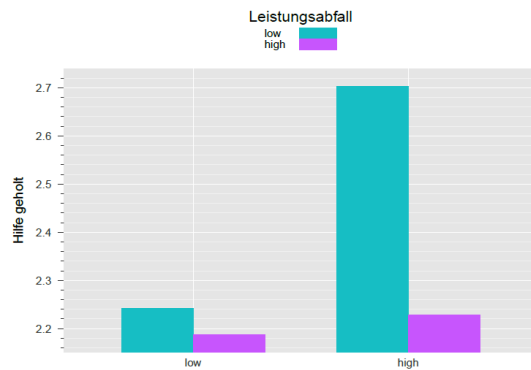


Abb. 86: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufrung und Leistungsabfall.

Jene Lehrpersonen mit tiefen Werten beim Leistungsabfall holen sich grundsätzlich eher Unterstützung. Besonders, wenn sie hohe Werte bei der Gewalteinstufrung erreichen.

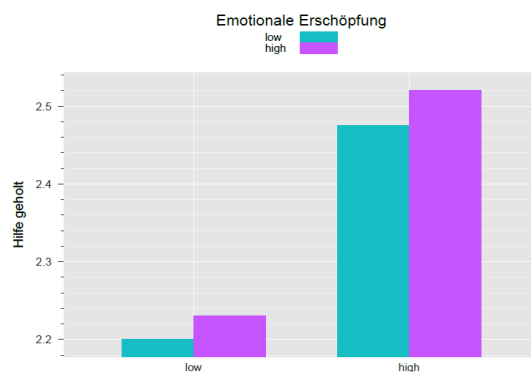


Abb. 87: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufrung und Emotionale Erschöpfung.

Bei der emotionalen Erschöpfung ist der Einfluss der Gewalteinstufrung entscheidender als jener der emotionalen Erschöpfung. Auch hier zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die einem beschriebenen Verhalten höhere Gewaltgehalte zuschrieben, sich eher Unterstützung holen.

Deutlich wird dies auch, wenn der Faktor der Handlungsplanung berücksichtigt wird:

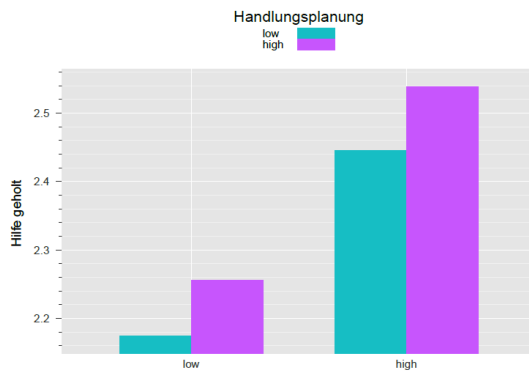


Abb. 88: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufung und Handlungsplanung.

Hohe Werte bei der Handlungsplanung führen eher dazu, dass sich Lehrpersonen Unterstützung holen, jedoch ist dieser Effekt bei jenen Lehrpersonen verstärkt, die über hohe Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes von beschriebenen Handlungen aufweisen.

Da sich gezeigt hat, dass die Einstufung von Gewaltgehalten von Handlungen wesentlich für das Einholen von Unterstützung ist, wird im Folgenden analysiert, welche Faktoren dies besonders beeinflussen. Weibliche Lehrpersonen weisen grundsätzlich höhere Werte bei der Einstufung der abgefragten Handlungen bezüglich des Gewaltgehaltes auf. Es werden wieder exemplarisch einige interessante Ergebnisse genauer besprochen:

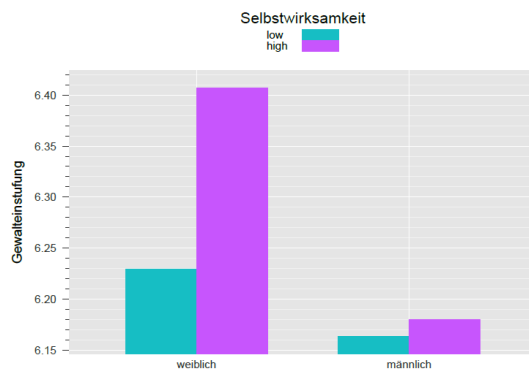


Abb. 89: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Geschlecht und Selbstwirksamkeit.

Es zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeit auch höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes von Handlungen erreichen. Bei den weiblichen Lehrpersonen ist dieser Unterschied deutlich stärker ausgeprägt als bei den männlichen Lehrpersonen.

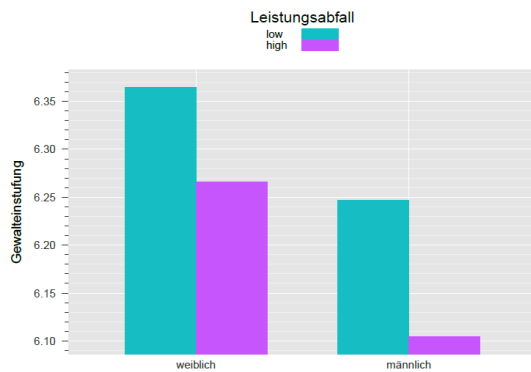


Abb. 90: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Geschlecht und Leistungsabfall.

Hier wird ersichtlich, dass jene Lehrpersonen, die einen tiefen Leistungsabfall haben, die höheren Werte bei der Gewalteinstuflung aufweisen. Ausgeprägter ist der Effekt bei den männlichen Lehrpersonen. Allerdings weisen die weiblichen Lehrpersonen grundsätzlich höhere Werte bei der Gewalteinstuflung auf.

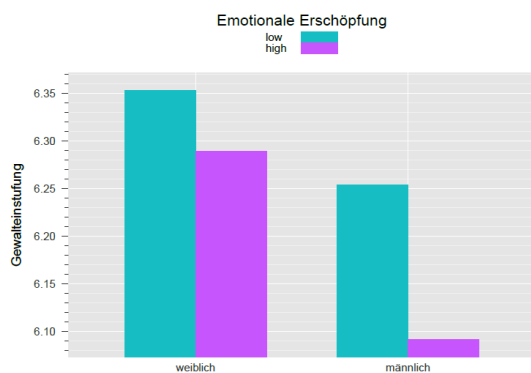


Abb. 91: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Geschlecht und Emotionale Erschöpfung.

Die Zusammenhänge, die bei der emotionalen Erschöpfung sichtbar waren, zeigen sich hier noch einmal. Auffallend ist besonders der Einfluss, den die emotionale Erschöpfung auf das Ausmass der Gewalteinstuflung bei den männlichen Lehrpersonen hat.

In Bezug auf das Alter zeigt sich, dass es im Bezug auf den Leistungsabfall zu dessen Zunahme führt:

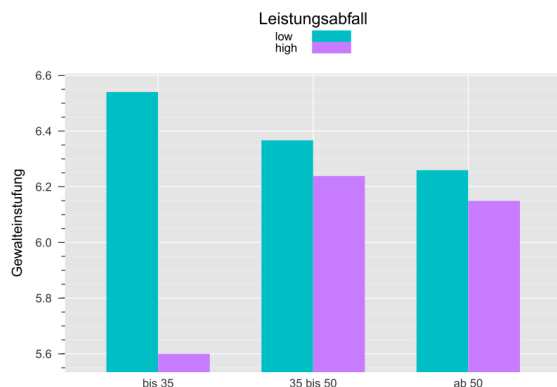


Abb. 92: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Alter und Leistungsabfall.

Grundsätzlich kann gesagt, dass jene Lehrpersonen, die einen tiefen Wert beim Leistungsabfall aufweisen, höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung aufweisen. Allerdings nimmt dieser Effekt ab, je älter die Lehrpersonen werden, während der Anteil der Lehrpersonen, die über einen hohen Wert bezüglich des Leistungsabfalles aufweisen, eher zunimmt.

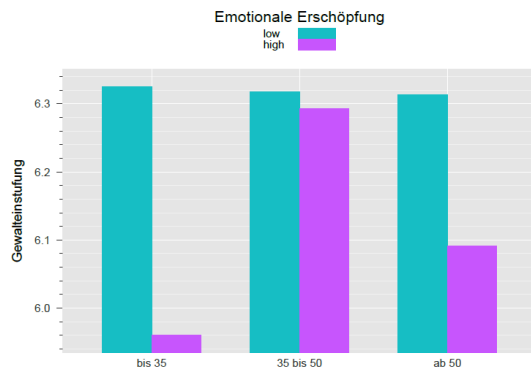


Abb. 93: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Alter und Emotionale Erschöpfung.

Hier zeigt sich, dass der Anteil mit hohen Werten bei der emotionalen Erschöpfung insbesondere bei den Lehrpersonen zwischen 35 und 50 Jahren zunimmt. Es lässt sich auch hier feststellen, dass jene Personen, die tiefe Werte bei der emotionalen Erschöpfung aufweisen, die höheren Werte bezüglich Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung aufweisen. Dieser Effekt ist bei den unter 35-jährigen Lehrpersonen besonders ausgeprägt.

Wenn der Leistungsabfall und die emotionale Erschöpfung unter Berücksichtigung der Berufserfahrung genauer betrachtet werden, zeigt sich ein ähnliches Bild:

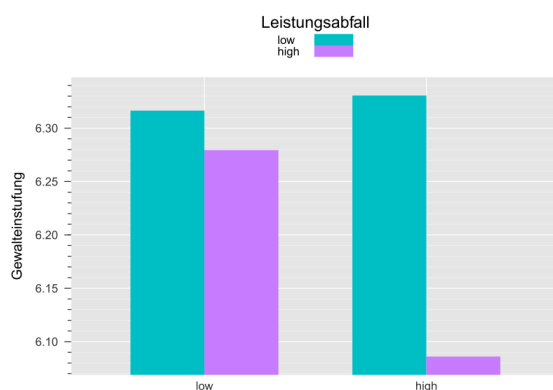


Abb. 94: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Berufserfahrung und Leistungsabfall.

Auch hier zeigt sich, dass jene Lehrpersonen, die über tiefe Werte beim Leistungsabfall verfügen, höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes von Handlungen erreichen. Dieser Effekt verstärkt sich mit zunehmender Berufserfahrung.

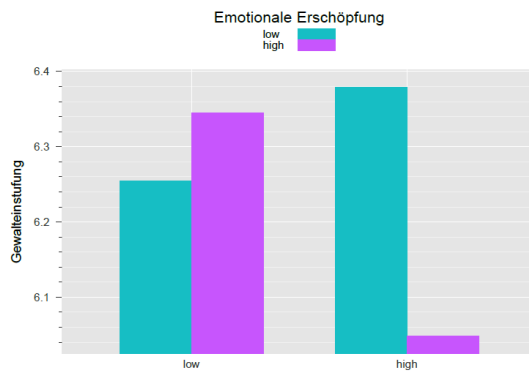


Abb. 95: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Berufserfahrung und Emotionale Erschöpfung.

Bei der emotionalen Erschöpfung zeigt sich bei den Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung ein leicht abweichendes Bild. In dieser Gruppe wiesen die Personen mit hohen Werten bei der emotionalen Erschöpfung auch höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes von Handlungen auf. Umgekehrt verhält es sich bei den Lehrpersonen mit viel Berufserfahrung. Dort sind es die Lehrpersonen mit viel Berufserfahrung und tiefen Werten bei der emotionalen Erschöpfung, die hohe Werte bei der Gewalteinstuflung von Handlungen erreichen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse bezüglich des Unterstützungsholens zeigt sich, dass positive persönliche Ressourcen mit höheren Werten bei der Einstufung des Gewaltgehaltes einzelner Handlungen einhergehen und dass dies dann wiederum dazu führt, dass eher Unterstützung geholt wird. Dies lässt sich gut anhand des Leistungsabfalles und des Selbstwertes zeigen:

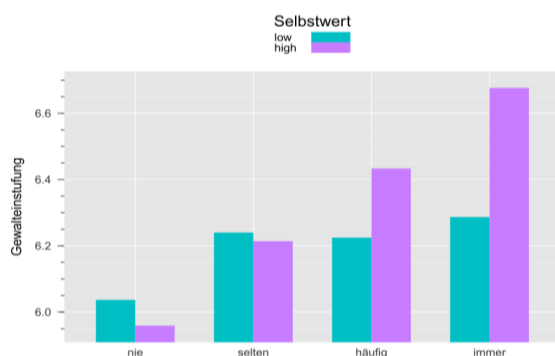


Abb. 96: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Unterstützung holen und Selbstwert.

Beim Selbstwert zeigt sich ein ähnliches Bild. Da hohe Werte beim Selbstwert als positive Ressource angesehen werden, verhält es sich bei den Werten des Selbstwertes im Vergleich zum Leistungsabfall umgekehrt. Dies heisst, dass jene Lehrpersonen, die hohe Werte beim Selbstwert erreichen, auch hohe Werte beim Einstufen des Gewaltgehaltes von Handlungen aufweisen und dass diese Personen sich häufig oder immer Unterstützung holen. Jene Personen, die sich nie Unterstützung holen, weisen die tieferen Werte bezüglich der Gewalteinstuflung auf und verfügen

über tiefere Werte beim Selbstwert. Bei jenen, die sich selten Unterstützung holen, scheint der Selbstwert keine so grosse Rolle zu spielen. Ausserdem erreichen sie bezüglich der Gewalteinstuflung ähnliche Werte wie jene, die sich häufig oder immer Unterstützung holen und tiefe Werte beim Selbstwert erreichen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Sensibilität gegenüber Gewalt, die mittels der Einstufung des Gewaltgehaltes von Handlungen gemessen wurde, wesentlicher ist als der Selbstwert.

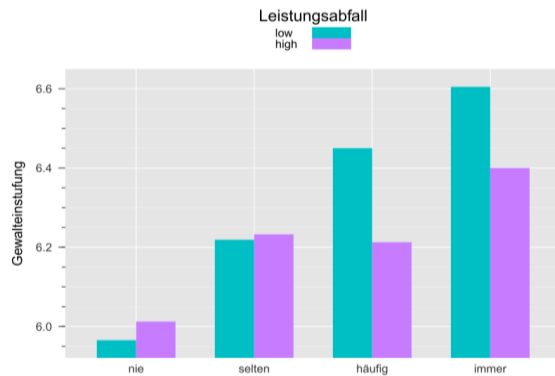


Abb. 97: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Unterstützung holen und Leistungsabfall.

Jene Lehrpersonen, die tiefe Werte beim Leistungsabfall aufweisen, erreichen höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes der abgefragten Handlungen und sie holen sich wiederum öfters Unterstützung. Bei jenen Lehrpersonen, die sich nie und selten Unterstützung holen, zeichnet sich die Tendenz ab, dass dies jene sind, die tiefe Werte bei der Gewalteinstuflung und hohe Werte bei der Gewalteinstuflung haben. Wobei bei jenen, die sich selten Unterstützung holen, bezüglich der Gewalteinstuflung der Wert des Leistungsabfalls keine wesentliche Rolle zu spielen scheint.

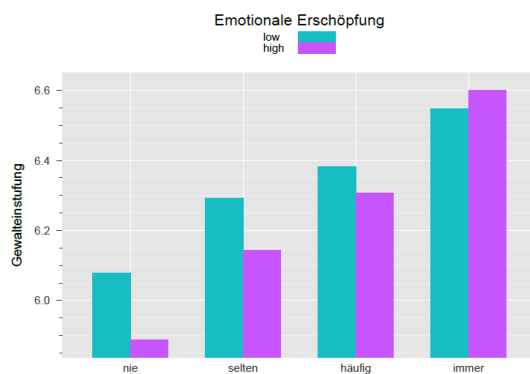


Abb. 98: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstuflung, Unterstützung holen und Emotionale Erschöpfung.

Die Kombination von Gewalteinstuflung und Emotionale Erschöpfung scheint auf das Holen von Unterstützung einen geringeren Einfluss zu haben als jener des Leistungsabfalls. Hier zeigt sich, dass die Gewalteinstuflung einen stärkeren Einfluss hat als der Aspekt der emotionalen Erschöpfung.

Wie sich gezeigt hat, sind die beiden Persönlichkeitsfaktoren Leistungsabfall und Emotionale Erschöpfung wichtige Einflussfaktoren für das Wahrnehmen von Gewalt, was wiederum das Holen von Unterstützung beeinflusst. Wobei der Faktor des Leistungsabfall auf das Holen von Unterstützung stärker wirkt als die emotionale Erschöpfung. Daher wird im Folgenden noch genauer betrachtet, welche Faktoren den Leistungsabfall in Kombination mit dem Holen von Unterstützung beeinflussen. Der Selbstwert einer Lehrperson scheint dabei eine Rolle zu spielen, wie die nächste Grafik belegt:



Abb. 99: Zusammenhänge zwischen Leistungsabfall, Unterstützung holen und Selbstwert.

Hier zeigt sich, dass wiederum der Selbstwert einen Einfluss zu haben scheint. Bei den Lehrpersonen, die sich nie Unterstützung holen, zeigt sich oft die Kombination von höherem Wert beim Leistungsabfall und tiefem Wert beim Selbstwert. Dies bedeutet, dass ein hoher Wert beim Leistungsabfall mit einem tiefen Wert beim Faktor Selbstwert öfters dazu führt, dass sich diese Gruppe der Lehrpersonen keine Unterstützung holt. Daraus kann geschlossen werden, dass der Effekt des Leistungsabfalls durch einen tiefen Selbstwert noch weiter verstärkt wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Selbstwirksamkeit und bei der Handlungsplanung. Sie werden im Folgenden nicht aufgeführt, da sich keine wesentlichen Unterschiede zur Grafik bezüglich des Selbstwerts ergeben.

Wie auf der nächsten Grafik zu sehen ist, beeinflusst der Selbstwert auch in Kombination mit der Emotionalen Erschöpfung das Holen von Unterstützung. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Werte beim Selbstwert in Kombination mit dem Leistungsabfall grundsätzlich tiefer sind als bei den Auswertungen in Kombination mit der emotionalen Erschöpfung. Dies kann erklären, weshalb sich Personen trotz hohen Werten bei der emotionalen Erschöpfung noch Unterstützung holen. Sie weisen höhere Werte bezüglich des Selbstwerts auf.



Abb. 100: Zusammenhänge zwischen Emotionaler Erschöpfung, Unterstützung holen und Selbstwert.

Hier ist ersichtlich, dass die emotionale Erschöpfung als dominanter Faktor angesehen werden kann. Personen mit hohen Werten bei diesem Faktor holen sich Unterstützung, selbst wenn der Selbstwert einen tiefen Wert aufweist.

Abschliessend wird nun noch betrachtet, wie sich die eingeholte Unterstützung auswirkt. Wie schon aufgezeigt und wie diese Grafiken auch sichtbar machen, erlebte die Mehrheit der Lehrpersonen, die sich Unterstützung holten, diese als hilfreich. Nun wird genauer betrachtet, wann die Lehrpersonen diese nicht als hilfreich erlebten. Dies scheint wichtig, da das Einholen von Unterstützung und somit das Wahrnehmen von und das Sprechen über die Vorfälle, wie schon dargelegt, zentral für eine wirkungsvolle Prävention ist.

Bitte geben Sie an, in welcher Form Sie Gewalt durch Ihre Klasse erleben.

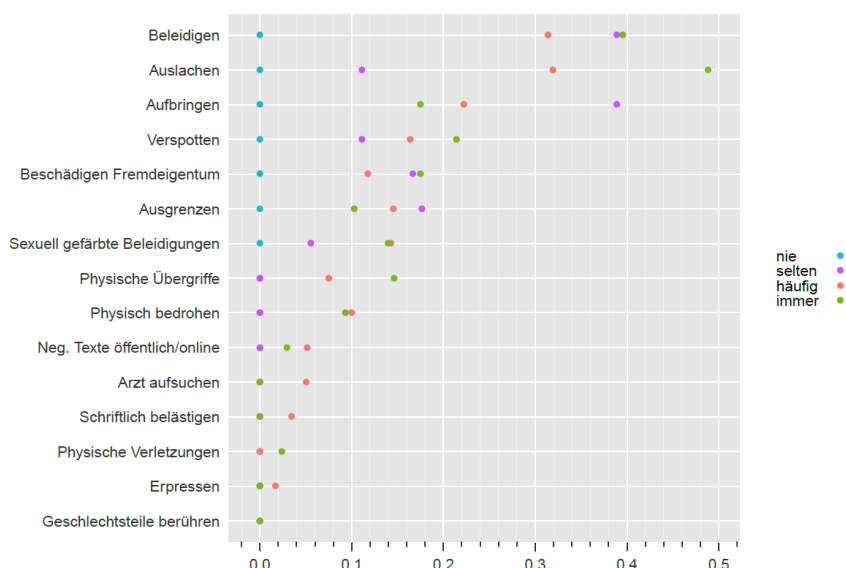


Abb. 101: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und erlebter Gewalt.

Hier zeigt sich, dass die geholte Unterstützung als umso hilfreicher erlebt wird, je stärker sich die erlebte Gewalt im physischen Bereich zeigt und je häufiger sie auftritt. Die höchsten Werte

bezüglich einer nicht als hilfreich erlebten Unterstützung zeigen sich, wenn sich Lehrpersonen in ihrer Klasse ausgegrenzt fühlen oder wenn sie wahrnehmen, dass andere gegen sie aufgebracht werden. Bezüglich des Auslachens besteht die stärkste Streuung. Es scheint, dass Lehrpersonen, wenn sie sich subtileren und nicht so leicht nachweisbaren Gewaltformen ausgesetzt fühlen, die Unterstützung öfters als nicht oder nicht immer als hilfreich empfinden, als wenn es sich um nachweisbare, also objektiv erkennbare Gewalthandlungen sowie physische Übergriffe handelt.

Bitte geben Sie an, in welcher Form Sie Gewalt in Ihrer Klasse beobachten.

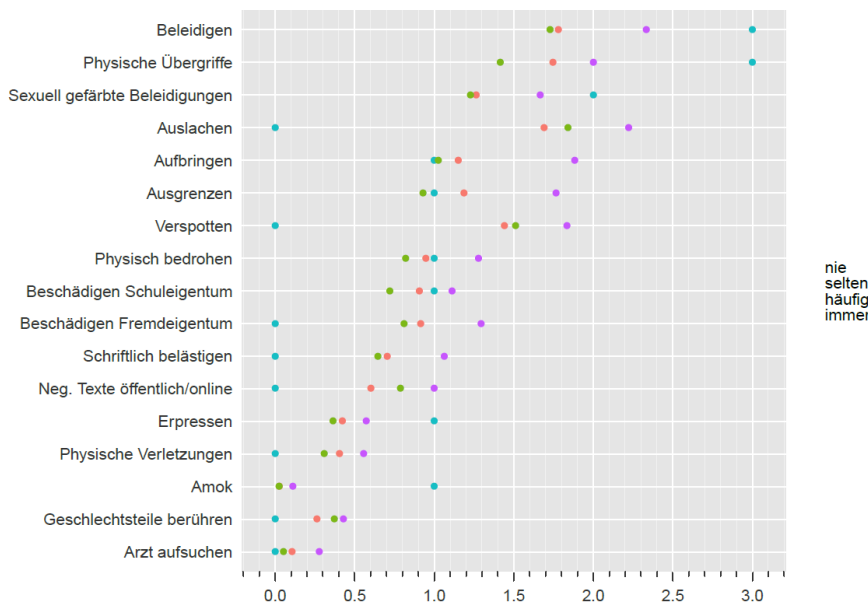


Abb. 102: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und beobachteter Gewalt.

Bei jenen Lehrpersonen, die sich Unterstützung holten, als sie Gewalt in ihrer Klasse beobachteten, verhält es sich anders. Bei Beleidigungen, physischen Übergriffen, Erpressungen und auch bei Amokdrohungen geben Lehrpersonen an, dass sie die erhaltene Unterstützung als nicht hilfreich erlebten. Die grösste Streuung zeigt sich bei den Items Auslachen und Verspotten.

Bitte geben Sie an, was für Sie zur Gewalt zählt.

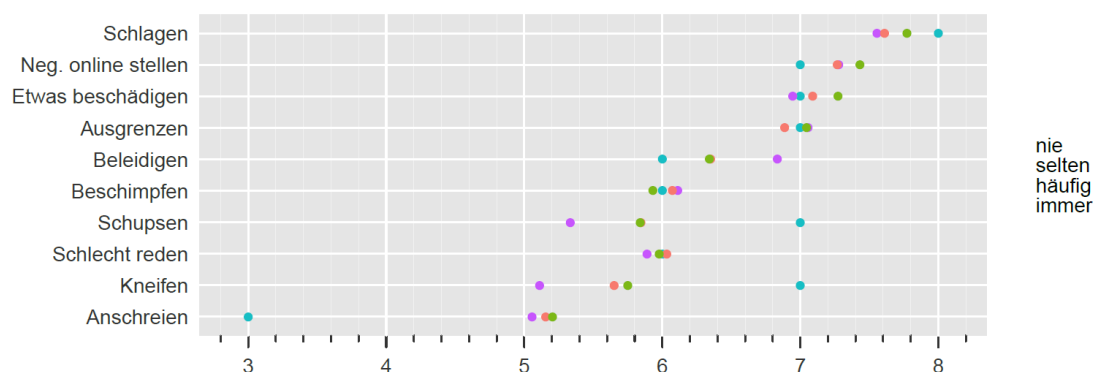


Abb. 103: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und Gewalteinsteufung.

Hier zeigt sich die Tendenz bezüglich der Sensibilität wieder, wenn auch nicht so ausgeprägt wie bei den Zusammenhängen zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und der Gewalteinstuflung. Jene Lehrpersonen, die höhere Werte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes bei den abgefragten Items aufweisen, gehören tendenziell eher zu den Gruppen, die die Unterstützung als hilfreich erlebten. Als Ausnahme können die Items bezüglich des Schlagens, Schupsens und Kneifens angesehen werden.

25.1. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bezüglich der Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und dem Gewalterleben beziehungsweise der Gewaltbeobachtung jeweils höhere Mittelwerte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung vorliegen. Auch ein erhöhtes Gewalterleben und Gewaltbeobachten geht mit höheren Mittelwerten bezüglich der Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung einher. Daher ergibt sich eine Wechselwirkung zwischen dem Ausmass der Gewalt, die eine Lehrperson einer Handlung zuschreibt und der individuell erlebten beziehungsweise beobachteten Gewalt. Das bedeutet, dass je höher der Gewaltgehalt einer Handlung eingestuft wird, desto höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass Gewalt erlebt sowie beobachtet wird. Es scheint hier eine Sensibilisierung zu geben, die dann auch zu einer entsprechend gesteigerten Aufmerksamkeit gegenüber gewalttätigen Handlungen führt.

Bei den Persönlichkeitsfaktoren zeigt sich grundsätzlich das gleiche Bild. Dies bedeutet, dass hohe Werte bei den Persönlichkeitsfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Handlungsplanung, Handlungsorientierung und Soziale Verantwortung mit hohen Werten bezüglich der Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung einhergehen. Bei der emotionalen Erschöpfung und dem Leistungsverlust – zwei der Faktoren, die bei Burnoutmessungen erfasst werden – führen hohe Werte zu tieferen Werten bezüglich der Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung. Es zeigt sich weiter anhand der Datenanalyse, dass jene Personen, die über hohe Werte und somit positive Ressourcen im Bereich der Persönlichkeitsfaktoren verfügen, die höheren Werte bei potentiellen Interventionen erreichen als jene, die wenig Ressourcen haben. Bei den Faktoren Emotionale Erschöpfung und Leistungsverlust verhält es sich, wie erwartet, umgekehrt. Daraus ergibt sich, dass tiefe Werte bei diesen Faktoren als positive Ressourcen angesehen werden müssen. Es wird ersichtlich, dass jene Personen, die einen hohen Faktor im Bereich des Leistungsverlusts erreichen, weniger Unterstützung holen. Ebenso wie jene, die in der Klasse Gewalt erleben. Spannend ist sicher auch, dass Lehrpersonen, die Gewalt in der Klasse beobachten oder einen hohen Ausländeranteil in ihrer Klasse wahrnehmen, am ehesten Unterstützung holen. Daraus kann gefolgert werden, dass wenn die Lehrpersonen nicht direkt von Gewalt betroffen sind, sondern die

Schülerinnen und Schüler untereinander, und wenn dieses Gewaltaufkommen auf einen höheren Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist, eher Unterstützung geholt wird.

Besonders relevant ist – wie schon einmal erwähnt – Folgendes: Es zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Einstufen der Gewalthandlungen in Bezug auf deren Gewaltgehalt und dem Einholen von Unterstützung. Weiter wirken hohe Werte beim Persönlichkeitsfaktor Leistungsverlust grundsätzlich negativ bezüglich der Faktoren Unterstützung holen und Gewalteinstufung. Interessant ist, dass sich lediglich die unter 35-Jährigen trotz hohen Werten beim Leistungsabfall Unterstützung holen. Bei allen anderen Konstellationen können hohe Werte in diesem Bereich als negative Ressource angesehen werden, die es erschwert, sich Unterstützung zu holen. Bei hohen Werten bei der emotionalen Erschöpfung, die ebenfalls als negative Ressourcen angesehen werden müssen, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Erstaunlich ist, dass sich männliche Lehrpersonen sowie jene mit viel Berufserfahrung wenig Unterstützung holen, obwohl sie tiefe Werte bei der emotionalen Erschöpfung aufweisen.

Bezüglich der Gewalteinstufung zeigt sich hingegen, dass nur die Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung trotz hohen Werten im Bereich der emotionalen Erschöpfung hohe Werte bei der Gewalteinstufung erreichen. Ansonsten führen hohe Werte bei der emotionalen Erschöpfung dazu, dass der Gewaltgehalt einer Handlung eher als klein eingestuft wird. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass hohe Werte bei der emotionalen Erschöpfung nicht per se negativ auf das Einholen von Unterstützung wirken, allerdings meist zu eheren tieferen Einstufungen bezüglich Gewaltgehalt einer Handlung und somit, wenn den oben gezogenen Schlussfolgerungen zugestimmt wird, zu einer geringeren Sensibilität gegenüber gewalttätigem Handeln führen. Hohe Werte beim Leistungsverlust führen durchwegs dazu, dass der Gewaltgehalt einer Handlung tiefer eingeschätzt wird als von jenen Lehrpersonen mit tiefen Werten in diesem Bereich.

Der Zusammenhang von hohen Werten beim Selbstwert und einem Pädagogikstudium als Zweitausbildung mit den erhöhten subjektiven Gewalterfahrungen können auf den ersten Blick widersprüchlich erlebt werden. Dies könnte als Ressource bezüglich der Gewalterfahrung angesehen werden. Allerdings kommt hier, wie weiter oben besprochen, der Aspekt der erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt dazu. Weiter dürfte die Tatsache, dass bei der vorliegenden Studie subjektive und nicht objektive Messungen vorgenommen wurden, ebenfalls einen Einfluss haben. Der erfasste Zusammenhang kann auch wie folgt beschrieben werden: Die tiefere Toleranzgrenze gegenüber Gewalt führt zu grösserer Aufmerksamkeit und dadurch zu erhöhtem

Gewalterleben oder Gewaltbeobachten. Diese Annahme kann insbesondere dadurch gestützt werden, dass jene Personen, die sich Unterstützung holten, ebenfalls höhere Mittelwerte bei der Gewalteinstufigung der abgefragten Handlungen aufweisen. Was demnach die Theorie des Zusammenhang zwischen der erhöhten Aufmerksamkeit und den vermehrten Gewalterfahrungen beziehungsweise dem daraus folgernden Einholen von Unterstützung stützt.

Der Zusammenhang zwischen tiefer Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung und dem weniger oft in Anspruch nehmen von Unterstützung wirkt meist stärker als die Persönlichkeitsfaktoren. Bei den Persönlichkeitsfaktoren zeigt der Leistungsabfall, der sich gemäss der Fachliteratur zum Thema Burnout meist nach der emotionalen Erschöpfung im Verlaufe eines Burnouts zeigt, einen verstärkenden Einfluss auf das oben beschriebene Zusammenspiel von Einstufung des Gewaltgehaltes einer Handlung und dem Zuziehen von Unterstützung. Weiter zeigt sich, dass bei jenen Lehrpersonen, die sich Unterstützung holen, der Selbstwert bei den Gruppen mit höherem Alter noch stärker ausfällt. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Querschnittstudie handelt, kann kein Verlauf abgelesen werden, jedoch kann dies als positiver Aspekt für das Aufsuchen von Unterstützung angesehen werden.

Obwohl die meisten Lehrpersonen die eingeholte Unterstützung als hilfreich erlebten, zeigt sich, dass bei Gewalterlebnissen, die oft nicht ohne weiteres sichtbar sind, wie beispielsweise bei Ausgrenzungen oder wenn andere gegen die Lehrpersonen aufgebracht werden, die Unterstützung auch als wenig oder nicht hilfreich erlebt wird. Bei der im Klassenzimmer beobachteten Gewalt kommt es öfters vor, dass die Lehrpersonen die Unterstützung als nicht oder nicht immer hilfreich erleben. Worin die Gründe dafür liegen, kann anhand der erhobenen Daten nicht eruiert werden. Interessant ist, dass die Einstufung der Höhe des Gewaltgehaltes der abgefragten Handlung und somit die Sensibilität gegenüber Gewalt wiederum eine Rolle zu spielen scheint. Die Tendenz geht in die Richtung, dass je höher die Werte bei der Einstufung sind, desto eher wird die Unterstützung als hilfreich erlebt. Die Ausnahme liegt bei den Items Schlagen, Schupsen und Kneifen. Auch hier können die Ursachen für diese Unterschiede anhand der erhobenen Daten leider nicht belegt werden.

IV. Gesamtergebnisse und Thesen

In diesem Kapitel werden die Hypothesen besprochen und die Ergebnisse der Datenerhebung mit der Fachliteratur abgeglichen. Ebenso werden abschliessende Schlussfolgerungen gezogen und mögliche ergänzende Forschungsbereiche aufgezeigt.

Die erhobenen Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen beeinflussen deren Haltung und Wahrnehmung von Gewalt im schulischen Kontext.

26. Hypothesen

Im Folgenden werden die vier dieser Arbeit zu Grunde liegenden Hypothesen besprochen:

- | | |
|---|---|
| 1 | An den Schulen – mit Schwerpunkt auf der 5. bis 9. Klasse der Sekundarstufe I der Schweiz und des angrenzenden deutschsprachigen Auslands, mit Fokus auf der Nordwestschweiz – kommt es zu Fällen von Gewalt an Schulen.. |
|---|---|

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Fast alle Schülerinnen und Schüler erleben Gewalt oder üben diese aus. Allerdings erlebt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler selten in einer hohen Frequenz regelmässig Gewalt. Auch das hochfrequente, regelmässige Ausüben von Gewalt kommt eher selten vor. Die befragten Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten berichten ebenfalls über gewalttätige Vorfälle im schulischen Kontext. Interessant scheint der Autorin, dass alle befragten Personengruppen relativ wenig Erfahrung mit gewalttätigen Ereignissen in verschriftlichter Form, wozu auch Cybermobbing oder Cyberbullying zählen würde, haben.

- | | |
|---|---|
| 2 | Die Einschätzung bezüglich Art und Umfang der Gewalt variiert je nach befragter Gruppe, wobei es sich dabei um Lehrpersonen, nicht pädagogisch ausgebildete Fachpersonen, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler handelt. |
|---|---|

Auch diese Hypothese lässt sich bestätigen. Die Lehrpersonen berichten von mehr Gewalt im schulischen Kontext, als die Erziehungsberechtigten das tun. Die Schülerinnen und Schüler berichten von weniger Gewalterlebnissen als die beiden befragten Erwachsenengruppen. Ausser bei den Angaben bezüglich der früheren Erfahrungen, dort verhält es sich umgekehrt. Da es sich dabei um eine sehr kleine Stichprobe handelt und da anzunehmen ist, dass nicht-betroffene Kinder und Jugendliche diesen Teil seltener ausgefüllt haben, wird auf diesen Aspekt nicht vertieft eingegangen. Interessant ist auch der Aspekt, dass die Lehrpersonen oft mehr Gewalt im Klassenzimmer wahrnehmen, als die Erziehungsberechtigten annehmen. Spannend ist auch der Aspekt, dass sich sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch die Erziehungsberechtigten sich selbst beziehungsweise ihren Kindern gegenüber kritisch äussern. Damit ist gemeint, dass es keinesfalls so ist, dass

sich die Schülerinnen und Schüler nur als Opfer und nie als Täterschaft bezeichnen. Auch die Erziehungsberechtigten geben an, dass sie ihre Kinder neben der Opferrolle auch in der Rolle der Täterschaft sehen. Dies allerdings oft bei den Handlungen, die allgemein mit einem tieferen Gewaltgehalt taxiert wurden.

3 Die Theorien der befragten Gruppen in Bezug auf Gewaltentstehung, Prävention und Unterstützung bei Gewaltvorkommnissen divergieren untereinander.

Dies lässt sich nur teilweise bestätigen. Übereinstimmend geben alle befragten Gruppen an, dass bei der Entstehung von Gewalt unterschiedliche Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Alle befragten Gruppen stimmen auch darin überein, dass gewalttätiges Verhalten nicht auf reine biologischen beziehungsweise genetischen Anlagen zurückzuführen ist. Bezüglich der Frage, welche Aspekte der Umwelt die gewalttätigen Individuen wie stark beeinflussen, gibt es innerhalb und auch zwischen den befragten Gruppen keine einheitliche Meinung. Die befragten Gruppen stimmen bei ihren Antworten insofern überein, als reines Ignorieren keinen Beitrag zur Verhinderung von Gewalt leistet. Obwohl über alle Gruppen hinweg nur eine Minderheit sich schon Unterstützung bei Gewalt geholt hat, wurde diese dann meist als positiv erlebt. Oft wird schon das Sprechen mit den Direktbeteiligten sowie mit den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten als hilfreich erlebt. Innerhalb der Gruppe herrscht in der Regel eine breite Verteilung, sprich Varianz. Diese ist bei den Schülerinnen und Schülern besonders stark ausgeprägt.

4 Die erhobenen Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen beeinflussen deren Haltung und Wahrnehmung von Gewalt im schulischen Kontext.
--

Auch diese Hypothese lässt sich bestätigen, jedoch anders als von der Autorin erwartet. Es besteht – ausser bei den beiden Burnoutindikatoren – kein direkter, aus der Theorie ableitbarer Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und der subjektiv erlebten beziehungsweise im Klassenzimmer beobachteten Gewalt. Bei den anderen Persönlichkeitsfaktoren sowie bei den erhobenen Sozialdaten wie Alter, Berufserfahrung, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse, Bildungsweg und Geschlecht zeigt sich ein indirekter Zusammenhang. Je nach Ausprägung der erhobenen und als relevant errechneten Faktoren führt dies zu einer höheren oder niederen Einstufung des Gewaltgehaltes bei den abgefragten Handlungen. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich Gewalt besteht. Weiter lässt die Erhebung folgenden Schluss zu: Je sensibler die Wahrnehmung gegenüber Gewalt oder anders gesagt, je tiefer die Toleranzschwelle gegenüber gewalthaltigen Handlungen ist, desto häufiger wird Gewalt erlebt und beobachtet.

Schlussfolgerungen wie auch Konsequenzen aus den Hypothesen werden nun im Folgenden vertieft diskutiert und mit bestehender Fachliteratur abgeglichen.

27. Diskussion

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es aufzuzeigen, welchen Beitrag die Lehrpersonen zur Verhinderung von Gewalt im eigenen Klassenzimmer leisten können. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, welche Bedeutung den Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen zukommt. Weiter soll aufgezeigt werden, in welcher Form Gewalt im schulischen Kontext, mit Schwerpunkt auf der Nordwestschweiz, vorkommt und welche Präventions- und Interventionsvorschläge die Studienteilnehmenden äussern. Im Folgenden werden nun das Forschungsdesign sowie die wichtigsten Erkenntnisse der Datenerhebung diskutiert. Im Anschluss daran wird dargelegt, welche Bedeutung die Forschungsergebnisse für die Prävention und Intervention im Zusammenhang mit Gewalt im schulischen Kontext haben.

27.1. Forschungsdesign

Wie im Kapitel zur Datenerhebung beschrieben, hat sich die Autorin bewusst für ein quantitatives Datengewinnungsverfahren per Online-Fragebogen entschieden. Dieses Verfahren birgt Vorteile im Bereich der Datenmenge. Obwohl es sich als herausfordernd darstellte, eine genügend grosse Anzahl an ausgefüllten Fragebogen zurückzuerhalten, lassen sich auf Grund der total 1'220 ausgefüllten Fragebögen gewisse Aussagen machen. Durch die qualitative Forschungsmethode können Aussagen über potentielle generelle Zusammenhänge gemacht werden, was auch das Ziel der vorliegenden Arbeit ist. Allerdings geht dabei die individuelle Geschichte verloren. Dies ist ganz klar ein Nachteil. Insbesondere, da sich herausstellte, dass von hochfrequentierter und daher wahrscheinlich auch für das Individuum belastender Gewalt glücklicherweise nur wenige Studienteilnehmende betroffen sind. Um diesbezüglich noch mehr über die Zusammenhänge zu erfahren, sind qualitative Verfahren sicher die geeignete Methode. Um aufschlussreiche und ergänzende Forschungsergebnisse generieren zu können, wären als Untersuchungsmethode halbstrukturierte Interviews geeignet.

Noch stärker die Zusammenarbeit mit weisungsberechtigten Stellen im schulischen Kontext zu suchen, um einen höheren Rücklauf zu erreichen, wäre sicher auch hilfreich. Die Autorin muss sich selbst gegenüber kritisch eingestehen, dass sie diesbezüglich ein wenig naiv zur Sache ging. Die Annahme, dass es sich um ein aktuelles Thema handelt und dass sich daher die in die Schule involvierten Personen Zeit fürs Ausfüllen des Fragebogens nehmen würden, hat sich als nicht

überall gleich zutreffend herausgestellt. Es liegen zwar insgesamt 1'220 Fragebögen vor, was verglichen mit anderen Studien eine gute Anzahl ist. Sobald diese Zahl aber auf die einzelnen Untersuchungsgruppen heruntergebrochen wird, ergibt sich ein anderes Bild: 262 Fragebögen wurden von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt, 191 von Erziehungsberechtigten, 448 Bögen wurden durch Lehrpersonen und 319 von weiteren Fachpersonen, die beruflich direkt mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Da in der Schweiz die Erziehungsberechtigten noch wenig organisiert sind, fällt bezüglich der Anzahl ausgefüllter Fragebögen besonders diese Gruppe als relativ klein aus.

Da sich, wie die Datenauswertung zeigt, bei den jeweiligen Gruppen eine relativ grosse Varianz bezüglich der Beantwortung der Items zeigt, lassen sich oft auch nur Tendenzen und nur selten statistisch gut belegbare Zusammenhänge erkennen. Dem hätte gegebenenfalls mit einem noch grösseren Rücklauf der Fragebögen entgegengewirkt werden können.

Da es sich um einen relativ langen Fragebogen handelt, was dem Umfang des Rücklaufs nicht unbedingt zuträglich ist, wäre in einer nächsten Untersuchung ein kürzerer, dafür spezifischer Fragebogen sicher sinnvoll. Für eine Übersichtsarbeit ist jedoch ein gewisser Umfang des Fragebogens notwendig. Es wäre zu prüfen, ob mit spezifischeren und dafür eventuell in mehreren Intervallen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten versendeten Fragebögen ein grösserer Rücklauf zu erreichen wäre.

Bei der Erhebung der erlebten und ausgeübten Gewalthandlungen wäre es sinnvoll, eine andere, zumindest verfeinerte Abstufung zu verwenden. Dies wurde auch von Studienteilnehmenden, insbesondere aus der Gruppe der Lehrpersonen, zurückgemeldet. Die Autorin wollte vor allem im hochfrequentierten Bereich der Gewalthandlungen spezifische Aussagen erhalten, deshalb die Abstufung. Rückblickend wäre es jedoch wahrscheinlich sinnvoll gewesen, zumindest eine weitere Abstufungsmöglichkeit zwischen monatlich und nie einzufügen.

Rückblickend wäre es spannend gewesen, einen vertiefteren Fokus auf die Thematik des Unterstützungsholens zu legen. Hier wäre es interessant, noch detaillierter zu wissen, weshalb sich die Lehrpersonen keine Unterstützung geholt hatten. Die Mehrheit der Lehrpersonen, die sich gegen ein Einholen von Unterstützung entschied, gab an, sie hätten keinen Bedarf für eine anderweitige Handlung empfunden. Auf Grund dieser Antworten können weitere Schlüsse diesbezüglich nur als Spekulation angesehen werden; sie bringen demnach keine gesicherten Erkenntnisse. Auch wäre es spannend zu wissen, was sich für jene Lehrpersonen, die sich Unterstützung holten und

diese nicht als hilfreich erlebt, verändern müsste, damit die Unterstützung ihren Erwartungen entsprochen hätte. Hier würde sich ein durchaus interessantes Forschungsfeld auf tun. Allerdings wären dafür qualitative Forschungsmethoden wohl eher geeignet.

27.2. Datenerhebung

Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es aufzuzeigen, wie die Lehrpersonen Gewalt im schulischen Kontext beeinflussen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen sowie deren Wirkung auf die Gewaltwahrnehmung sowie auf die Präventions- wie auch Interventionsmassnahmen geschenkt. Ursprünglich wurde von der Autorin angenommen, dass beispielsweise ein hoher Selbstwert dazu führt, dass weniger Gewalt in den Klassenzimmern dieser Lehrpersonen vorkommt. Dies hat sich nicht bestätigt. Lediglich bei den beiden Burnout relevanten Faktoren Emotionale Erschöpfung und Leistungsverlust zeigt sich ein negativer Zusammenhang. Daraus zeigt sich, dass es sinnvoll ist, Burnoutprävention bei den Lehrpersonen zu betreiben. Dies nicht nur zum Wohle der Lehrpersonen selbst, sondern auch zum Wohle der Kinder. Dies insbesondere, da jene Lehrpersonen, die über hohe Werte bei diesen Persönlichkeitsfaktoren verfügen, oft zu den Gruppen gehören, die bei den individuellen Gewalteinstufungen eher tiefe Mittelwerte erreichen. Bei den anderen erhobenen Persönlichkeitsfaktoren zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen hohen Mittelwerten und hohen Werten bei der erlebten und beobachteten Gewalt. Dies erstaunt auf den ersten Blick. Grosse personale Ressourcen könnten zum Schluss verleiten, dass die Lehrpersonen auf Grund der Persönlichkeitsstruktur mit wertvollen Ressourcen die Klasse gut im Griff haben, was zu weniger beobachteter und erlebter Gewalt durch die Lehrpersonen führt. Nun zeigt sich jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und der Gewalteinstufung besteht. Dies bedeutet, dass jene Lehrpersonen, die hohe Mittelwerte bei den Persönlichkeitsfaktoren – mit Ausnahme der emotionalen Erschöpfung und des Leistungsverlustes – haben, auch meist hohe Mittelwerte bei den Angaben bezüglich des Gewaltgehaltes der einzustufenden Items erreichen. Anhand der Forschung im Bereich der Intervention und Prävention ist die Erkenntnis gefestigt worden, dass Hinschauen der wichtige und zentrale Aspekt im Bereich der Gewaltverhinderung darstellt. Somit kann als Erkenntnis gewonnen werden, dass jene Lehrpersonen, die hohe Werte bei den Persönlichkeitsfaktoren erreichen – die Faktoren Emotionale Erschöpfung und Leistungsverlust wiederum ausgenommen –, eine hohe Sensibilität gegenüber dem Gewaltpotential von Handlungen haben. Weiter zeigt sich anhand der erhobenen Daten, dass jene Personen, die diese hohen Mittelwerte erreichen, auch eher bereit sind, sich Unterstützung zu holen, was ebenfalls ein wichtiger Aspekt in der Gewaltprävention ist, da diese breit abgestützt werden sollten, wie Schubarth (2010) und andere Autoren mit ihren Forschungsarbeiten belegen. Die folgende Grafik soll die soeben besprochenen Zusammenhänge ver-

deutlichen und aufzeigen, dass der Burnoutprävention bei Lehrpersonen eine grosse Bedeutung zukommt:

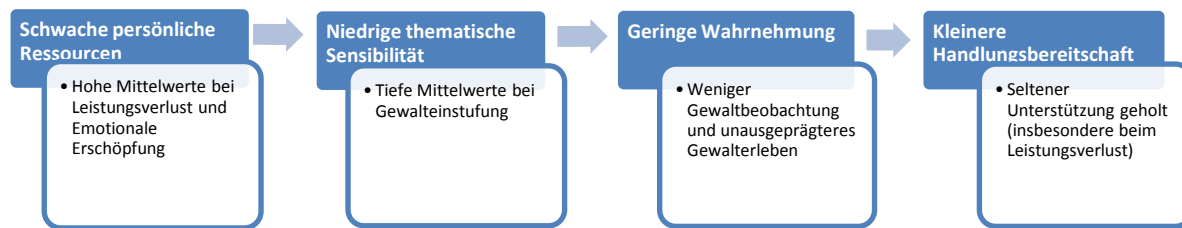


Abb. 104: Ablauf bei schwach ausgeprägten persönlichen Ressourcen.

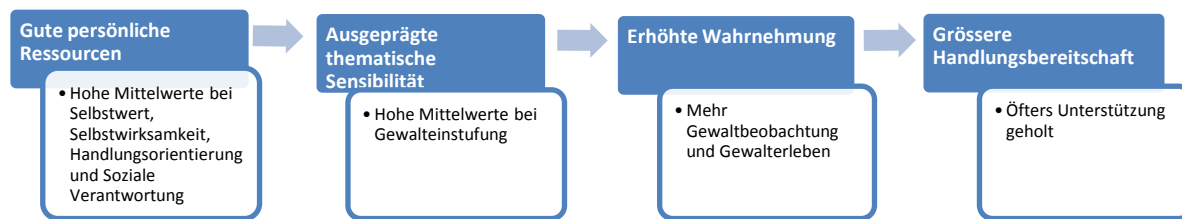


Abb. 105: Ablauf bei gut ausgeprägten persönlichen Ressourcen.

Wie sich zeigt, ist besonders bei einem Abfall der Leistungsfähigkeit besondere Vorsicht geboten. Lehrpersonen, die hohe Werte bei diesem Persönlichkeitsfaktor aufweisen, zeigen eine geringere Einstufung bezüglich des Gewaltgehaltes einer Handlung auf und holen sich auch seltener Unterstützung. In Kombination mit einem tiefen Wert bei der Selbstwirksamkeit zeigt sich, dass der Effekt des Leistungsabfalls noch verstärkt wird. Bei der emotionalen Erschöpfung, die auch zu einer tiefen Gewalteinstuflung von Handlungen führt, ist kein grosser Einfluss auf das Einholen von Unterstützung festzustellen. Was wiederum übereinstimmt mit dem Verlauf des Burnouts, ist doch die emotionale Erschöpfung eines der ersten Anzeichen für eine Burnoutgefährdung. Der Leistungsabfall kann daneben aber auch als Symptom von anderen psychiatrischen Erkrankungen sowie persönlich schwierig zu meisternden Situationen auftreten.

Obwohl eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen, die sich Unterstützung im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen geholt haben, positive Erfahrungen damit gemacht hat, holen sich nur wenige Lehrpersonen diese Unterstützung. Als häufigster Grund für das Unterlassen des Hilfeholens wird von den Lehrpersonen angegeben, dass kein Bedarf bestehe. Inwiefern dies eine Schutzbehauptung ist, kann den vorliegenden Daten, wie bereits erwähnt, nicht entnommen werden. Anhand der erhobenen Daten der Erziehungsberechtigten gehen bezüglich des Interventionsbedarfs die Meinungen auseinander. Die Erziehungsberechtigten sehen einen grösseren entsprechenden Bedarf als die Lehrpersonen. Dies wird jedoch im Folgenden noch weiter besprochen. Dass dies ein Konflikttherd ist, wird auch dadurch ersichtlich, dass die Forschungsergebnisse im Bereich der

Interventions- und Präventionsarbeiten (siehe Schubarth (2010), Melzer et al. (2011) und andere) belegen, dass Prävention und Intervention dann am erfolgversprechendsten sind, wenn sie breit abgestützt und von allen am Schulalltag beteiligten Personen mitgetragen werden. Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, den Dialog zu suchen und gemeinsam Massnahmen zu ergreifen. Der erste Schritt dazu wäre, sich Unterstützung zu holen und das Thema zu enttabuisieren. Obwohl nur wenige Lehrpersonen von Tabuisierung im Kollegium berichten, scheint es teilweise noch immer eher als Schwäche angesehen zu werden, wenn sich Lehrpersonen dazu bekennen, dass es in ihren Klassen Gewalt gibt. Die Fachliteratur (siehe Schubhart (2010) und andere) zeigt auf, dass eine entsprechende Aussage von Lehrpersonen teilweise zu Problemen bezüglich der Akzeptanz innerhalb des Kollegiums führen kann. Hoffmann (2002) empfiehlt daher, kompetente Ansprechpersonen im Schulhaus zu definieren, die für alle am Schulbetrieb beteiligten Personen zugänglich sind. Diese Person oder auch Personen haben die Aufgabe, die Betroffenen zu beraten, unterstützende Interventionen einzuleiten, aber auch ruhig und objektiv die beschriebenen Vorfälle zu analysieren. Damit kann vermieden werden, dass Vorverurteilungen der Personen stattfindet, die ein auffälliges Verhalten zeigen. So kann eine optimale Prävention und Intervention oder gegebenenfalls auch ein Risikomanagement aufgebaut werden, das dann mittels Teamarbeit zum Erfolg führen kann. Wie weiter oben beschrieben, kann den persönlichen Anmerkungen, die dem Fragebogen beigelegt wurden, entnommen werden, dass die Unterstützung im Lehrpersonenkollegium bei Gewalt im schulischen Kontext nicht immer gewährleistet ist. Das Ziel müsste es sein, die Isolation zu durchbrechen und die Ansicht zu etablieren, dass Unterstützung zu holen nicht als Schwäche sondern als Selbstverständlichkeit angesehen wird. Dabei sollte dies nicht automatisch mit einer mangelnden pädagogischen Kompetenz in Verbindung gebracht werden, da auch eine grössere Sensibilität zu Grunde liegen kann, wie die erhobenen Daten belegen. Auf Grund der Opferberichte, die teilweise unter der Rubrik Anmerkungen am Ende des Fragebogens angebracht wurden, ist zu erkennen, dass es neben dem Einbeziehen von verschiedenen Helfersystemen auch wichtig ist, die Zuständigkeiten zu klären sowie verbindliche Ziele zu definieren und diese zu überprüfen.

Die Annahme, dass Lehrpersonen, die auf dem zweiten Bildungsweg zum Lehrerberuf gefunden haben, per se weniger Gewalt in der Klasse haben, kann so nicht bestätigt werden. Bei den Lehrpersonen, die den pädagogischen Beruf als erste Ausbildung absolvieren, sind die Unterschiede bei den Geschlechtern nicht sehr gross. Bei jenen, die den Lehrerberuf als Zweitausbildung erlernt haben, zeigt sich ein grösserer Unterschied bei den beiden Geschlechtern. Die weiblichen Lehrpersonen nehmen ein höheres Gewaltaufkommen in ihren Klassen wahr als ihre männlichen Kollegen. Allerdings zeigt sich hier auch, dass jene Lehrpersonen, die über mehr Gewalt berichten, tendenziell höhere Mittelwerte bei den Gewalteinstufungen aufweisen. Demzufolge scheint die alter-

native Vorbildung bei Lehrpersonen ein Faktor zu sein, der den Umgang beeinflusst. Zum einen erlebt diese Lehrpersonengruppe, insbesondere die Frauen dieser Gruppe, mehr Gewalt und zum anderen beobachten die weiblichen Lehrpersonen dieser Gruppe mehr Gewalt im Klassenzimmer. Insbesondere die männlichen Lehrpersonen dieser Gruppe erreichen bei der Einstufung des Gewaltgehaltes die höheren Mittelwerte als ihre Kollegen, die den Lehrerberuf als Erstausbildung absolviert haben. Bei den Frauen zeigen sich insbesondere bei den Themenkreisen Schupsen, Schlecht über jemanden reden, Beleidigen, Beschimpfen und Anschreien höhere Mittelwerte. Bei den anderen Werten erreichen sie ähnliche Mittelwerte wie die Lehrerinnen ohne alternative Erstausbildung. Daher kann geschlussfolgert werden, dass die Vorbildungen und die beruflichen Erfahrungen ausserhalb der Schule einen Einfluss auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Gewalt haben.

Externe Faktoren wie Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern sowie ein grösserer Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler scheint es den Lehrpersonen einfacher zu machen, sich Unterstützung zu holen. Hingegen scheint ein hoher Wert beim Leistungsverlust, der mittels Maslachs Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) erhoben wurde, sowie selber erlebte Gewalt im Klassenzimmer hemmend beim Einholen der Unterstützung zu wirken. Es könnte sein, dass gewisse Lehrpersonen das Gefühl haben, dass sie die Klasse alleine in den Griff bekommen müssen und dass es ein Zeichen von Schwäche ist, Unterstützung zu holen. Anhand der erhobenen Daten kann dies nicht verifiziert werden. Auf Grund der bereits weiter oben dargelegten Anmerkungen der Lehrpersonen zum Fragebogen und auf Grund von Schubarths (2000) Arbeit kann angenommen werden, dass tatsächlich noch immer Hemmungen bei Lehrpersonen bestehen, sich Unterstützung zu holen, da dies innerhalb der Lehrpersonenkollegien teilweise als Schwäche angesehen wird. Hier müsste angesetzt werden, um sinnvolle Präventions- und Interventionsmassnahmen erfolgreich umzusetzen, denn nur wo gehandelt und der Kreislauf durchbrochen wird, kann Gewalt effizient verhindert werden, wie anhand des Bullyingteufelskreises von Hayer und Scheithauer (2008) ersichtlich wird (siehe Abbildung 1).

Wie schon erwähnt, wurde der Themenkreis der Gewaltausübung durch Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern in dieser Arbeit nicht explizit untersucht. Allerdings zeigen die Studien von Kraemer (2010) auf, wie weitreichend die Handlungen einzelner Lehrpersonen sein können. Auch berichten, wie weiter oben dargelegt, einzelne Studienteilnehmende von Übergriffen durch Lehrpersonen. Dabei wurde von physischen wie auch psychischen Übergriffen gesprochen. Interessant scheint auch die Aussage zu sein, dass die gewalttätigen Handlungen der Lehrpersonen als Legitimation für die darauf folgenden negativen und aggressiven Handlungen der Mitschülerinnen

und Mitschüler erlebt wurden. Der ganze Themenkreis der Gewalt durch Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern wäre ein spannendes Feld, um darin weiter zu forschen. Interessant wäre beispielsweise auch zu untersuchen, ob und inwiefern sich das Verhalten der Lehrpersonen auf das Klassenklima auswirkt.

Eine der Fragen, die die vorliegende Arbeit nicht beantworten kann, aber nach Einschätzung der Autorin einen wichtigen Aspekt beinhaltet, ist die Frage, ob jene Lehrpersonen, die gegenüber Gewalt sensibler eingestellt sind und dadurch auch mehr Gewalterfahrungen machen, diese Gewalterfahrungen als belastend erleben. Wenn ja, müsste dort mittels Unterstützungsmassnahmen angesetzt werden. Die Lehrpersonen, die auf frühe Signale achten, haben ein grosses Potential, Gewalt im frühen Stadium zu unterbinden, was zentral für jede Intervention und Prävention ist. Daher darf es nicht als Schwäche angesehen werden, wenn Lehrpersonen Gewalt im Klassenzimmer wahrnehmen. Ebenso muss verhindert werden, dass dies für die Lehrpersonen zur Belastung wird und dass dadurch emotionale Erschöpfung und gegebenenfalls auch ein Leistungsverlust entstehen. Die Abbildungen 78 bis 88 zeigen auf, welche negativen Folgen dies haben kann. Nämlich, dass Lehrpersonen mit hohen Werten bei diesen Variablen seltener handeln, wenn sie Gewalt wahrnehmen oder erleben als jene Lehrpersonen mit tiefen Werten bei der Emotionalen Erschöpfung und beim Leistungsverlust. Die Lehrpersonen, die gegenüber Gewalt eine höhere Sensibilität haben, müssten allerdings befähigt werden, kompetent mit den ersten Anzeichen von Gewalt umzugehen. Weiter wäre es wichtig, dass diese Lehrpersonen für sich selbst Wege finden beziehungsweise darin unterstützt werden, diese zu finden, Gewalterlebnisse und Gewaltbeobachtungen ressourcenschonend zu verarbeiten. Dies ist wichtig, damit Burnout-relevante negative Tendenzen verhindert werden können.

Ebenfalls wäre es interessant, weiter zu untersuchen, unter welchen Umständen die Unterstützung als hilfreich erlebt wird, was mit den vorliegenden Daten nicht zu beantworten ist. Gemäss der Literatur müsste die Unterstützung in jenen Fällen, in denen sie als unzureichend erlebt wurde, ungenügend breit abgestützt und nicht umfassend genug gewesen sein.

Als eine Art Kontrollgruppe zu den Lehrpersonen fungierten die Erziehungsberechtigten sowie die Fachpersonen, die sich beruflich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Bezüglich der grössten Mittelwerte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes der abgefragten Items sind die Lehrpersonen führend. Dann folgen die Fachpersonen und mit einem kleinen Abstand die Erziehungsberechtigten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Erziehungsberechtigten nicht in jeder Handlung ein hohes Gewaltpotential sehen. Auch bezüglich der in den Klassenzimmern

wahrgenommenen beziehungsweise angenommenen Gewalt zeigt sich, dass die Lehrpersonen die höheren Mittelwerte erreichen als die Erziehungsberechtigten. Diesbezüglich machen Lehrpersonen Angaben über die von ihnen in der Klasse wahrgenommene Gewalt und die Erziehungsberechtigten darüber, wie oft sie ihr Kind als Ziel von Gewalthandlungen im Klassenzimmer erleben. Dies bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten nicht per se mehr Gewalt annehmen beziehungsweise wahrnehmen. Allerdings holt bei den Erziehungsberechtigten mit 63.4% der grösste Anteil der befragten Erwachsenen Gruppen sich nie oder selten Unterstützung. Auch der Anteil jener, die, nachdem sie sich Unterstützung geholt haben, diese mit 35.7% nie bis selten als hilfreich erlebt haben, liegt bei den Erziehungsberechtigten hoch. In dem Gefühl, dass ihnen nicht geholfen wird, wenn sie sich Unterstützung holen, liegt wohl einer der grossen Konfliktherde für die im Fragebogen unter der Rubrik Bemerkungen auftretenden Misstöne von Erziehungsberechtigten gegenüber den Lehrpersonen. Auch die Lehrpersonen äusserten sich teilweise kritisch gegenüber den Erziehungsberechtigten und ihren Forderungen an die Schule. In der Präventionsarbeit wird immer wieder betont (siehe Schubarth (2010), Melzer et al. (2011) und andere), wie wichtig es ist, dass alle an der Schule beteiligten Personen involviert sind und dass die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden. Dass dies nicht einfach ist, können die vorliegenden Daten bestätigen. Allerdings zeigt sich, dass die Lehrpersonen nicht grundsätzlich die Gewalt nicht wahrnehmen, sondern nur eben weniger Handlungsbedarf sehen, wie weiter oben bereits erwähnt.

Die Rolle der Erziehungsberechtigten bei der Gewaltprävention ist, wie die Studienergebnisse von Kraemer (2010) belegen, gross. Das heisst, der Aspekt, dass die Erziehungsberechtigten verfügbar sind, ist von zentraler Bedeutung beim Umgang mit Stress und somit bei der erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Ereignisse. Die regelmässige Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten, welche gemäss der Studie der Unicef (2007), die sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen in den so genannten reichen Ländern beschäftigt, in der Schweiz regelmässig stattfindet, ist dazu sicher ein guter Schritt. Allerdings zeigt diese Studie auch, dass weniger als die Hälfte der 15-Jährigen in der Schweiz mehrmals die Woche mit ihren Eltern zusammen sind und mit ihnen sprechen. Dafür wird in keinem der untersuchten Länder den Peers eine so grosse Bedeutung beigemessen wie in der Schweiz. Auch in der von der Autorin durchgeführten Studien widerspiegelt sich die Bedeutung der Peers. So wenden sich die befragten Kinder und Jugendlichen als Erstes an die Mitschülerinnen und Mitschülern, wenn sie Unterstützung bei schulischer Gewalt benötigen.

Die Schülerinnen und Schüler bergen für die Autorin die wenigsten Überraschungen der untersuchten Gruppen. Sie sind jene, die die kleinsten Mittelwerte bei der erlebten Gewalt erreichen und ebenso die kleinsten Mittelwerte bei der Einstufung des Gewaltgehaltes einzelner Handlungen.

gen. Allerdings bilden sie auch jene Gruppe, die die grösste Streuung bei der Beantwortung der einzelnen Items erreicht. Dies bedeutet, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern sowohl der Auffassung, was Gewalt ist und was nicht, wie auch bei den Erfahrungen mit Gewalt im schulischen Kontext um eine sehr heterogene Gruppe handelt. So gibt es Schülerinnen und Schüler, die in einer grossen Häufigkeit und Ausprägung Gewalt im schulischen Kontext erleben und solche, die damit wenig bis gar keine Erfahrungen gemacht haben. Trotz allem herrscht auch eine gewisse Selbstkritik und Selbstreflektion bei dieser Gruppe. Bei den Angaben bezüglich der von ihnen ausgeübten Gewalt gab es einige, die angaben, selber regelmässig Gewalt auszuüben. Auch hier ist wichtig nochmals anzumerken, dass die Kinder und Jugendlichen lediglich angaben, wie häufig sie Gewalt erleben oder ausüben, nicht aber, wie stark sie diese Handlungen und Erlebnisse belasten. Das Erleben von öffentlichen schriftlichen Belästigungen, wozu auch jene im Online-Bereich zählen, wird bei der vorliegenden Studie nicht allzu oft genannt. Dies ist beruhigend, hat diese Form der Gewalt doch weitreichende Auswirkungen, da hier keine Rückzugsmöglichkeit mehr gewährleistet ist, weil die Blossstellungen und Gewaltanwendungen online und somit für alle immer und überall verfügbar sind (siehe Schäfer & Herpell (2010) und andere).

Das Konzept von Bauer (2011) scheint der Autorin für die Erklärung von Gewalt besonders geeignet, da es keine Schuldigen sucht, die individuellen Unterschiede bezüglich Gewaltempfinden zu erklären versucht und gleichzeitig aufzeigt, wie wichtig die frühe Intervention ist. Nicht die Ursache von Gewalt oder die Diskussion, was Gewalt ist und was nicht, sind von Bedeutung für die Prävention, sondern der Fokus sollte auf dem Umgang mit der Gewalt, egal in welchem Ausmass sie vorkommt, liegen. Da es einfach ist, mit kleineren, klar abgrenzbaren Vorfällen umzugehen, als wenn bereits ein Kreislauf entstanden ist beziehungsweise wenn viele Akteure involviert sind, scheint auf der Hand zu liegen und lässt sich auch mittels der Fachliteratur (siehe Krahé und Greve (2006), Schäfer & Herpell (2010), Robertz & Wickenhäuser (2010) und andere) belegen. Dabei geht es nicht darum, Gewalt per se zu unterbinden, sondern einen konstruktiven Umgang diesbezüglich mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und ihnen somit auch ein Vorbild zu sein. Klarheit und gemeinsam erarbeitete Regeln sind dabei hilfreich wie Olweus (2008), Schubarth (2010), Melzer (2000) und andere aufzeigen. Es sollte daher eine Kultur des Ansprechens der Gewalt und des Handelns auf Grund eines bestehenden einfachen und klar umrissenen Aktionsplanes an den Schulen herrschen. Dass dies nicht einfach umzusetzen ist, insbesondere da in den gesetzlichen Grundlagen nicht immer eindeutig formuliert ist, was der Auftrag der Schule – neben der Wissensvermittlung – noch beinhaltet, ist der Autorin klar.

27.3. Exkurs: Gesetzlicher Auftrag der Lehrpersonen

Wenn angenommen wird, dass der Bildungsauftrag, den die Schulen gemäss der Bundesverfassung (BV, 2012) in der Schweiz haben, nur dann erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrpersonen sich auf den Unterricht konzentrieren können und nicht mit Ablenkungen und Attacken rechnen müssen, kann geschlussfolgert werden, dass das Verhindern von Gewalt im Klassenzimmer zur Aufgabe der Lehrpersonen gehört. Dies lässt sich, wie oben besprochen, durch eine entsprechende Haltung bezüglich Gewalt erreichen, wobei wir wieder beim Thematisieren und Handeln sind, was den Kern jeder Prävention und Intervention darstellt, wie die Forschungsergebnisse von Olweus (2008), Schubarth (2010) und anderen belegen. Diese Zusammenhänge sollen in der folgenden Grafik dargestellt werden. Sie soll aufzeigen, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um den gesetzlichen Bildungsauftrag durchsetzen zu können: dem folgenden Modell wird die Annahme zugrunde gelegt, dass ein effizientes Lernen nur in einer ruhigen und ungestörten Lernumgebung möglich ist.

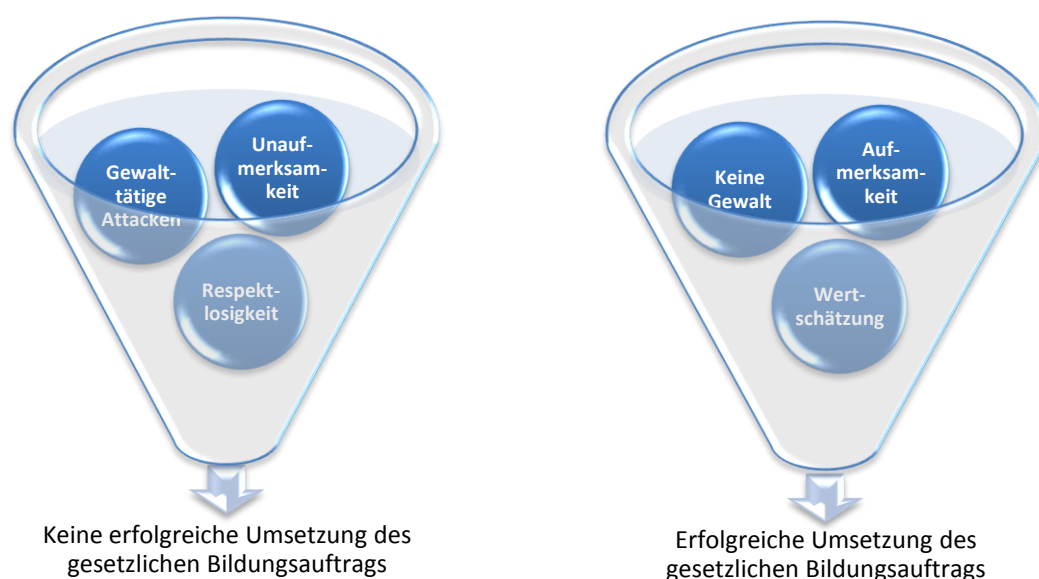


Abb. 106: Einflussfaktoren für die Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrages.

Somit kann geschlussfolgert werden, dass – selbst wenn es nicht explizit in der Bundesverfassung erwähnt ist – es der Auftrag der Schulen und somit auch der einzelnen Lehrpersonen ist, Gewalt zu verhindern, da sie sonst ihren gesetzlichen Bildungsauftrag nicht vollumfänglich erfüllen können. Der Bildungsauftrag umfasst, wie im Kapitel zum Schweizer Bildungssystem beschrieben, den Auftrag, den Unterricht in hoher Qualität durchzuführen. Ebenfalls kann der verfassungsrechtliche Anspruch der Kinder und Jugendlichen auf ihren persönlichen Schutz nur dann umgesetzt werden, wenn diese sich in einem entsprechenden Raum bewegen können. Auch die UN-

Konvention, der die Schweiz beigetreten ist, legt klar fest, dass der Staat dafür die Verantwortung trägt, dass Kinder vor Diskriminierung und Misshandlung geschützt werden. Da es sich bei Lehrpersonen je nach Schulstufe um kommunale oder kantonale Angestellte handelt und diese somit als Vertreter des Staates gesehen werden müssen, haben sie dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechenden Schutz erhalten. Dass die Lehrpersonen auf diese oft herausfordernde Aufgabe kompetent vorbereitet werden müssen, wurde weiter oben schon mehrfach begründet und dargelegt.

27.4. Interventions- und Präventionsmöglichkeiten

Die vorliegenden Ergebnisse der Studie zeigen, dass es keinen monokausalen Präventionsansatz gibt und dass die Persönlichkeitsstruktur der Lehrpersonen nicht der einzige Faktor ist, um die Gewalt im schulischen Kontext verhindern oder begünstigen zu können. Dies bedeutet, dass die persönlichen Anlagen der Lehrpersonen nicht der entscheidende Faktor in der Gewaltprävention sind. Dies hat zur Folge, dass eine einfache Checkliste bezüglich der Charaktereigenschaften der Lehrpersonen kein Garant ist für eine erfolgreiche Gewaltprävention und Gewaltintervention an den Schulen. Erfreulich ist jedoch, dass die Studie aufzeigen konnte, dass Lehrpersonen bei der Präventionsarbeit unterstützt werden sollten und dass ein entsprechendes Angebot mit klar definierten Ansprechpersonen für die Schulen gegeben sein muss, um Gewalt möglichst zu verhindern. Weiter zeigt die Studie auch auf, wie schwerwiegend negativ die zwei Burnoutindikatoren bei der Gewaltprävention wiegen, da sie ein frühes Erkennen und Eingreifen von gewalttätigen Vorkommnissen durch Lehrpersonen verhindern.

Während des Erarbeitens der Präventions- und Interventionsmodelle stellte sich der Autorin immer mehr die Frage, ob diese schon alleine deshalb helfen, weil die an der Schule beteiligten Erwachsenen genauer hinsehen, bei entsprechenden Vorfällen intervenieren und Gewalt so thematisiert wird. Dies lässt die Frage zu, ob die Programme gute Ergebnisse bei der Evaluation erzielen, weil eine Sensibilisierung stattfindet und die Jugendlichen enger begleitet werden. Diese Frage kann anhand der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden. Es zeigt sich jedoch, dass der Schlüssel zur Prävention und Intervention darin liegt, dass hingeschaut und gehandelt wird. Dies würde auch erklären, weshalb es die Betroffenen oft schon als hilfreich erleben, wenn sie mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten oder auch Direktbetroffenen darüber sprechen können. Dies wurde sogar als stärker unterstützend erlebt als eine durch die entsprechenden Personen initiierte Handlung, obwohl eine solche Massnahme bei den Präventionsideen als wichtiger eingestuft wurde als das Darübersprechen.

Guggenbühl (2011) zeigt mit seiner Theorie der Räume auf, wie wichtig Regeln sind. Er legt dar, dass in öffentlichen Räumen, wo mehr Regeln herrschen, weniger Gewalttaten begangen werden als in privaten Räumen. Davon kann abgeleitet werden, dass es in halböffentlichen Räumen, also in jene Begegnungszonen, zu denen eine definierte Gruppe von Menschen Zugang hat und zu denen auch die Schulen zählen, besonders wichtig ist, klare und verbindliche Regeln aufzustellen. Weiter legt Guggenbühl (2011) dar, dass die Erwachsenen diese Regeln aufstellen müssen, damit die Jugendlichen die gesellschaftlichen Konventionen kennenlernen können. Bei Fehlverhalten müsse dann auch mit nachvollziehbaren Sanktionen reagiert werden. Damit diese jedoch die gewünschte Wirkung haben, nämlich ein Schamgefühl bei Verstoss gegen die Normen auszulösen, müssen die Kinder und Jugendlichen vorher eine emotionale Bindung zu den Schulen aufgebaut haben. Ebenso muss ein gegenseitiger Respekt und Anerkennung vorhanden sein. Guggenbühls (2011) Theorie bezüglich den unterschiedlichen und den daraus in der Häufigkeit voneinander abweichenden Auftreten von gewalttätigen Handlungen lässt sich auch anhand der Zahlen der SMASH-Studie 2002 (Narring et al., 2003) belegen. Dort zeigt sich, dass die befragten Jugendlichen ausserhalb der Schule mehr gewalttätige Übergriffe erleben als innerhalb. Auch die Aussage der Person 170, die an der Studie teilnahm, belegt dies. Diese Person meinte, dass sie häufiger mit Gewalt auf dem Schulweg konfrontiert würde als mit entsprechenden Handlungen in der Schule selbst.

Wie schon erwähnt, ist sich die Fachliteratur (siehe Hayer & Scheithauer (2008), Schubarth (2010) und andere) darüber einig, dass ein Durchbrechen des Gewaltkreislaufes zu einem möglichst frühen Zeitpunkt von zentraler Bedeutung für die Prävention ist. Ebenso ist es von elementarer Bedeutung, dass alle an der Schule Beteiligten in die Präventions- wie auch Interventionsmassnahmen involviert sind. Das Mittragen – insbesondere von den Erwachsenen – der gleichen Normen und Regeln ist eine wichtige Voraussetzung, damit Gewalt vermieden werden kann (siehe Guggenbühl (2011), Melzer et al. (2011), Olweus (2008) und andere). Die vorliegende Untersuchung belegt dies ebenfalls. Nicht nur bei den Präventionsideen, sondern auch bei der Angabe, was bisher geholfen hat, wird dem Thematisieren der vorkommenden Gewalt eine zentrale Bedeutung zugemessen. Dies insbesondere auch schon dadurch, dass mit den Direktbetroffenen darüber gesprochen wird. Dabei wird den Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zugemessen. Die Schülerinnen und Schüler selbst ziehen es vor, zuerst mit den eigenen Eltern darüber zu sprechen. Danach wird aber auch die Unterstützung – und sei es nur durch Zuhören – durch die Lehrpersonen als hilfreich erlebt und eingestuft. Interessant ist auch der Aspekt, dass bei den Ideen bezüglich Prävention stets Handlungen von Seiten der Lehrpersonen gefordert werden. Jedoch erreichten die Items bezüglich des Sprechens über die Gewalterfahrungen höhere Werte als jene, die eine Handlung, beispielsweise

se von Seiten der Lehrpersonen, nach sich zogen. Dies bestätigt die bisherige Annahme in der Fachliteratur (siehe Schubarth (2003), Robertz & Wickenhäuser (2010) und andere), dass die Tabuisierung der Gewalt besonders dazu beiträgt, dass sich diese verbreiten kann. Dass die Lehrpersonen, da sie die meiste Zeit mit den Kindern und Jugendlichen in der Schule verbringen, dabei eine besonders gewichtige Stellung einnehmen, zeigt sich anhand der Daten sowie der Fachliteratur (Robertz & Wickenhäuser (2010), Olweus (2008) und andere). Auch die Lehrpersonen selbst sehen sich als entscheidenden Faktor in diesem Kontext an. Da trotzdem noch regelmässig Gewalt vorkommt und die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte wenig Unterstützung holen, lässt dies den Schluss zu, dass bezüglich Präventionsarbeit noch Optimierungsbedarf besteht. Anhand der von der Autorin erarbeiteten Abbildung 77 und der Theorie von Chabris und Somins (2011) lässt sich erkennen, dass spezifisches Fachwissen unumgänglich ist. Daher fordert die Autorin auch, dass der Umgang mit Gewalt im schulischen Kontext, die Gewaltprävention sowie die Gewaltintervention in der Ausbildung der Lehrpersonen ausreichend thematisiert werden. Dabei soll der Schwerpunkt klar auf dem Umgang mit Gewalt liegen und den Lehrpersonen die Angst davor genommen werden, diese anzusprechen und zu thematisieren. Dabei geht es nicht darum, aggressive Verhaltensweise komplett zu verhindern. Diese waren schon immer ein Bestandteil des schulischen Zusammenlebens, wie Melzer et al. (2011) sowie Guggenbühl (2011) belegen. Auch Bauer (2011) vertritt die Auffassung, dass Aggression nicht abgeschafft werden soll. Dies sei weder sinnvoll noch möglich, da dieses Verhalten auch immer eine kommunikative Komponente hat. Bauer (2011) zeigt auf, dass entsprechendes Verhalten zum Hinhören, Wahrnehmen und Handeln aufruft. Erst wenn dies nicht geschieht, komme es zum destruktiven Handeln. Was natürlich nicht heisst, dass es zu dem Zeitpunkt, wenn die Kinder in die Schule eintreten und/oder einen Klassen- oder Lehrpersonenwechsel durchlaufen, nicht schnell oder sofort zu destruktiv-aggressivem Verhalten kommen kann, da jedes Kind eine eigene Geschichte mitbringt. Wie oft vorher die Signale übersehen wurden, ist daher unklar. Dass dem Wahrnehmen und Darübersprechen eine zentrale Bedeutung zukommt, zeigen die Umfrageergebnisse der Abbildungen 54, 55, 56 und 57. Jedoch sollte damit kein aggressiv-destruktives Verhalten entschuldigt werden. Allerdings können so Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Hier wäre es rückblickend spannend gewesen, diesbezüglich noch weitere Informationen zu erheben. Daraus hätten dann weitere Anhaltspunkte für die bestmöglichen Interventionen und je nach dem auch für Präventionsansätze abgeleitet werden können. Ausserdem hätten die in der Literatur vorgeschlagenen Ansätze überprüft werden können. Da die dieser Arbeit zu Grund liegenden Interventions- und Präventionsansätze mehrfach und mit voneinander unabhängigen Forschungsprojekten erarbeitet beziehungsweise überprüft wurden, kann von deren Gültigkeit ausgegangen werden.

Ein wegweisender Faktor scheint die Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt zu sein. Dies kann mittels spezifischen Fachwissens geschult werden. Wie die Forschungsergebnisse von Chabris und Somins (2011) aufzeigen, bildet das spezifische Fachwissen die Grundlage für das Wahrnehmen ungewöhnlicher Ereignisse. Wie die vorliegende Datenerhebung belegt, gehört hochfrequentierte regelmässige Gewalt glücklicherweise nicht zu den alltäglichen Vorfällen an den untersuchten Schulen. Die Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen an sich haben, wie besprochen, noch keinen direkten präventiven Charakter. Jedoch zeigt die Studie, dass bei einem sich abzeichnenden Burnout, das sich anhand hoher Werte bei den Faktoren Emotionale Erschöpfung und insbesondere Leistungsverlust messen lässt, wichtige Eigenschaften wie der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die Handlungsorientierung verloren gehen. Diese Persönlichkeitsfaktoren sind jedoch wichtige Grössen für die Sensibilisierung gegenüber Gewalt, welche wiederum zu einer grösseren Aufmerksamkeit gegenüber potentiell gewalttätigen Handlungen und damit zu möglichen Präventions- und Interventionsmassnahmen führen. Als weiteren Schritt müssen die Lehrpersonen Handlungsbedarf sehen und auch wissen, welche Interventionsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen. Den Lehrpersonen kommt dabei die zentrale Rolle zu, da sie gemäss der vorliegenden Studie als am hilfreichsten bei Gewaltvorkommnissen eingestuft wurden, was auch die entsprechende Fachliteratur belegt (siehe Guggenbühl (2011) und andere). Ebenfalls muss ein unterstützendes Umfeld vorhanden sein. Die Studie belegt, dass jene Personen, die sich Unterstützung geholt haben, diese meist auch als hilfreich erlebt haben. Somit darf kein Gefühl der Scham oder Hilflosigkeit entstehen, wenn sich eine Lehrperson Unterstützung holt, im Gegenteil. Dies insbesondere, da Wegschauen und Tabuisierungen im Zusammenhang mit Gewalt nur verschlimmernd wirken, wie die entsprechenden Forschungsergebnisse belegen (siehe Hayer und Scheithauer (2008), Olweus (2008) und andere). Um sinnvolle Handlungen zu initiieren, braucht es wiederum Fachwissen bezüglich der Thematik. Dann muss aufmerksam beobachtet werden, ob die Intervention hilfreich ist und/oder ob weiterer Handlungsbedarf besteht. Gegebenenfalls müssten weitere entsprechende Massnahmen initiiert werden. So entsteht der unten dargestellte Kreislauf.

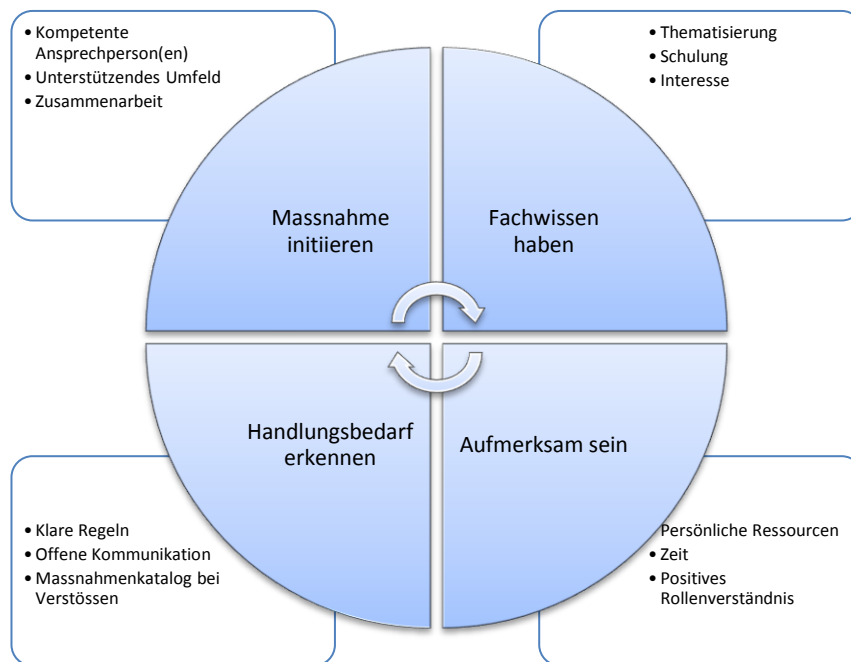


Abb. 107: Modell der Rahmenbedingungen für erfolgreiche Intervention und Prävention.

Das frühe Intervenieren bei Gewaltvorkommnissen entspricht auch der dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorie zur Schmerzgrenze von Bauer (2011). Darin wird belegt, dass Ausgrenzung und Ablehnungserfahrungen Gewalt ursächlich begründen. Auch hier liegt der Schlüssel zur Verhinderung von Gewalt im schulischen Bereich bei den Lehrpersonen, da sie mit den Kindern und Jugendlichen die meiste Zeit verbringen und entsprechend Vorfälle wahrnehmen könnten.

Auf Grund der weitreichenden Wirkung von Gewalterfahrungen im schulischen Kontext ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit aufzuzeigen, wie Gewalt verhindert werden kann und welchen Beitrag die Schule und insbesondere die Lehrpersonen dazu leisten können. Es konnten vier grundlegende Aspekte für die erfolgreiche Gewaltverhinderung und somit für ein gutes Schul- und Lernklima erarbeitet werden. Die Grafik ist aus der Perspektive der Lehrpersonen zu verstehen. Im inneren Kreis wird jeweils die von den Lehrpersonen benötigte Handlung dargestellt und in den Kästen die Rahmenbedingungen, die vorhanden sein müssen, um die erforderlichen Handlungen umsetzen zu können. Wobei sich die vier äusseren Kästen nicht als abschliessende Aufzählung verstehen.

27.5. Fazit

Die vorliegende Arbeit ergänzt die bisherigen Arbeiten im Bereich der Gewaltprävention an Schulen. Sie füllt durch die Berücksichtigung von Persönlichkeitsfaktoren der Lehrpersonen eine noch nicht erforschte Lücke. Wie bereits dargelegt, sind die Persönlichkeitsfaktoren bei der Prävention nicht von zentraler Bedeutung. Es gibt durchaus Konstellationen von Persönlichkeitsfaktoren, die

es den Lehrpersonen erschweren, sich Unterstützung zu holen. Dies ist jeweils der Fall, wenn der Leistungsabfall zunimmt. Daher gilt es, dies zu verhindern, wie weiter oben dargelegt wurde.

Ebenfalls stellt die vorliegende Arbeit einen der ersten Versuche dar, gesamtschweizerisch Daten bezüglich Gewalt im schulischen Kontext zu erheben. Bisher wurden vorwiegend Studien im Kanton oder in der Stadt Zürich durchgeführt. Grundsätzlich gibt es bisher wenig gewaltbezogene Studien in der Schweiz. Meist wird auf deutsche Studien zurückgegriffen, deren Ergebnisse auf Schweizer Verhältnisse adaptiert werden. Dies mag zum einen mit der Grösse der Schweiz, zum anderen aber auch damit zusammenhängen, dass es bisher noch zu wenig massiven Gewalthandlungen im schulischen Kontext kam und dass die Schweiz glücklicherweise noch kein School Shooting vorzuweisen hat.

Unter Berücksichtigung der durch die Studie gewonnenen Erkenntnisse und der bereits bestehenden Forschungsergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass für eine langfristige Vermeidung von lang anhaltendem und schwerwiegendem gewalttätigen Verhalten kompetente und klar definierte Anlaufstellen an den Schulen eingerichtet werden müssen, die mit den gemeldeten Vorfällen sorgfältig und wachsam umgehen. Damit die gewalttätigen Handlungen überhaupt wahrgenommen werden, müssen solche Lehrpersonen an den Schulen tätig sein, die sich Unterstützung holen, ungewöhnliches Verhalten weitergeben und genügend positive persönliche Ressourcen haben, um dieses Verhalten überhaupt wahrzunehmen. Wie sich gezeigt hat, wirkt sich der Leistungsabfall, der als ein Symptom des Burnouts oder auch auf Grund anderer belastenden persönlichen Situationen der Lehrpersonen entstehen kann, besonders negativ auf die für die Prävention wichtigen Aspekte aus. Für die Schülerinnen und Schüler gilt, dass diese das schulische Klima so erleben, dass sie sich an die Anlaufstellen wenden und dort auch ernst genommen fühlen.

Ein bisher eher vernachlässigter Faktor ist die Berücksichtigung des Bildungsauftrages bei der Präventionsarbeit und die Frage, inwiefern dieser hinderlich oder unterstützend wirkt. Wie weiter oben im entsprechenden Kapitel dargelegt wurde, muss ein möglichst gewaltfreies Umfeld geschaffen werden, damit der Bildungsauftrag wie auch die UN-Konvention nicht verletzt werden. Wobei auch diesem Aspekt wieder das in dieser Arbeit postulierte breite Gewaltverständnis zugrunde liegt.

Die vorliegende Arbeit kann bestätigen, dass die Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt einen der wichtigsten Aspekte der Gewaltprävention darstellt. Nicht minder wichtig ist jedoch, dass gehandelt wird, sobald Handlungen mit Gewaltpotential wahrgenommen werden. Da die Lehrpersonen

die Vertreter der Erwachsenenwelt und des Staates repräsentieren, obliegt ihnen die Verantwortung der Handlung, da sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern auf Grund ihres Erwachsenseins die gesellschaftlichen Normen vermitteln wie auch die gesetzlichen Grundlagen durchzusetzen haben. Dafür müssen sie in einem entsprechenden unterstützenden Setting unterrichten können wie auch klar definierte Ansprechpersonen vorfinden, da für einen kompetenten Umgang mit – insbesondere – massiven Gewalthandlungen spezifisches Fachwissen vorhanden sein sollte, das ausserhalb der rein pädagogischen Fachlichkeit liegt. Um zu verhindern, dass es überhaupt zu massiven oder hochfrequentierten gewalttätigen Handlungen kommt, muss früh interveniert werden. Wichtig ist jedoch, dass die Lehrpersonen nicht als Einzelkämpfende agieren müssen, sondern dass sie von allen am Schulbetrieb beteiligten Personen unterstützt werden und dass alle das gleiche Ziel in Bezug auf Gewaltprävention verfolgen.

Abstract (Deutsch)

Die Dissertation setzt sich mit Gewalt im schulischen Kontext auseinander. Mittels Online-Fragebogen wurden insgesamt 1'220 Personen oder Lehrpersonen (N = 448), Schülerinnen und Schüler (N = 262), Erziehungsberechtigte (N = 191) sowie Fachpersonen mit berufsbedingtem direktem Kontakt zu Kindern und Jugendlichen (N = 319) zum Thema Gewalt an Schulen befragt. Die Studienteilnehmenden gaben unter anderem an, was für sie Gewalt ist, wie oft sie Gewalt im schulischen Kontext erleben und welche Interventions- sowie Präventionsmassnahmen sie als hilfreich erachten beziehungsweise bereits als hilfreich erlebt haben. Bei den Lehrpersonen wurden zusätzlich Persönlichkeitsfaktoren wie Emotionale Erschöpfung, Leistungsverlust, Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Handlungsorientierung, Handlungsplanung und Soziale Verantwortung erhoben. Ziel der Arbeit ist es, unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen Ansätze für Präventionsmassnahmen zur Verhinderung von Gewalt an Schulen aufzuzeigen. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die Handlungsbereitschaft der Lehrpersonen in Gewaltsituationen gelegt.

Als zentrale Erkenntnis stellt sich heraus, dass Lehrpersonen mit positiven persönlichen Ressourcen eine erhöhte Wachsamkeit und Handlungsbereitschaft im Zusammenhang mit erlebter und beobachteter Gewalt aufweisen. Durch die anderen befragten Gruppen kann die zentrale Rolle der Lehrpersonen in Bezug auf schulische Gewaltprävention belegt werden. Die funktionale Abgrenzung zu den Fachpersonen, die auf Grund ihrer berufsspezifischen Fachkompetenz als alternative Schlüsselfiguren im Präventionskreislauf hätten gesehen werden können, konnte dargelegt werden. Die Datenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern lässt insbesondere Rückschlüsse auf das Gewaltaufkommen in den Schulen aus ihrer Sicht zu und zeigt diesbezüglich ein weniger dramatisches Bild, als es gemäss einschlägigen Medienberichten anzunehmen wäre. Auf Grund der Online-Umfrage sowie der entsprechenden Fachliteratur konnten allgemeingültige schulspezifische Massnahmen für Interventions- und Präventionsmassnahmen zur Gewaltreduktion entwickelt werden. Da die Lehrpersonen diesbezüglich eine bedeutende Funktion innehaben, wurde erarbeitet, wie diese unterstützt werden müssten, damit sie diese durchaus anspruchsvolle Funktion entsprechend ausüben können.

Abstract (English)

This dissertation studies the occurrence of violence within the education system. Information regarding the incidence of violence in the school environment was collected with an online questionnaire completed by 1220 individuals. The breakdown of this survey included teaching staff (N=448), pupils (N=262), parents or legal guardians (N=191), and subject matter experts who are in work related, direct contact with children and youths (N=319). Participants answered questions including those on what type violence they experienced, how often they encountered violence in an educational context and which intervention or prevention methods they deem as effective, or have already experienced as being effective in dealing with occurrences of violence. Teaching staff raised additional personal factors such as emotional exhaustion, loss of performance, self-esteem, self-efficacy, identifying methods for corrective action, plans for action to be taken and social responsibility. The aim of this study is to identify methods of preventing violence in schools by taking into consideration the personal factors raised by teaching staff. Particular attention was given to the teaching staff's willingness to intervene and take action in violent situations.

A key finding was that teaching staff with positive personal resources demonstrate a higher level of vigilance and willingness to take action when they witness or experience violence. The central role of teaching staff with regard to preventing violence in schools is confirmed by the other groups questioned. The functional boundary of specialised staff that, based on their specific expertise, might have been regarded as key contributors in the context of prevention could also be justified. Data collected from pupils allows conclusions to be drawn from their specific point of view and shows a less dramatic picture than might otherwise be assumed. Based on the online survey as well as relevant specialist literature, general actions for the intervention against and prevention of violence in schools could be developed. Since teaching staff play a significant role in this, it could also been identified how they should be supported in order to perform this challenging function.

Literaturverzeichnis

- Alsaker, Françoise, D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer*. 1. Nachdr. Bern: Verlag Hans Huber.
- Alsaker, Françoise, D. (2007). *Mobbing im Kindergarten: Entstehung und Prävention*. Abgeschlossene Studien des NFP 52 Zusammenfassungen der Ergebnisse. Zugriff am 19.05.2013. Online verfügbar unter: http://www.nfp52.ch/files/download/Kurzfassungen_18.06.2008.pdf.
- American Psychiatric Association. (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (Dsm-5(tm))*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Amt für soziale Sicherheit ASO Kanton Solothurn. (2006). *Grundlagenbericht Gewalt – Jugendgewalt*. Zugriff am 22.04.2013. Online verfügbar unter: http://www.so-gegen-gewalt.so.ch/fileadmin/so_gegen_gewalt/service/gewaltpraevention_KT_Solothurn/pub_2006_07_06_Grundlagenbericht_Jugendgewalt.pdf.
- Anderson, Craig, A. & Benjamin, Arlin, L. & Bartholow, Bruce, D. (1998). Does the gun pull the trigger? Automatic priming effects of weapon pictures and weapon names. *Psychological Science*, 9, S. 308-314.
- Arold, Helga & Schaarschmidt, Uwe. (2002). Belastungserleben im Lehrerberuf. In: *Forum E.H.* 6/2002, S. 6-10).
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2009): *Sozialpsychologie*. 4., aktualisierte Aufl., [5. Dr.]. München: Pearson-Studium.
- Baier, Dirk. (2008). Delinquentes, dissoziales Verhalten, Waffen und Sachbeschädigung. In: H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 53-71). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Balci, Güner & Reimann, Anna. (2006). *Gewaltvideos auf dem Handy. Verprügelt, vergewaltigt und gefilmt*. Zugriff am 13.06.2011. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,418236,00.html>.
- Bandura, Albert. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert & Walters, Richard, H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, Albert. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: Ralf Schwarzer (Hrsg.). *Self-efficacy: Thought control of action*, Washington: Hemisphere, S. 3-38.
- Baron, Robert A. & Richardson, Deborah R. (1994). *Human aggression* (2nd ed.). New York: Plenum Press.
- Bauer Joachim. (2011). *Schmerzgrenze vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. 1. Aufl. München: Karl Blessing Verlag.
- Berkowitz, Leonard. & Daniels, Louise, R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 429-436.
- Bierhoff, Hans, W. (1995). Verantwortungsbereitschaft, Verantwortungsabwehr und Verantwortungszuschreibung. Sozialpsychologische Perspektive (S. 217-240). In: Kurt, Bayertz. (Hrsg.). *Verantwortung: Prinzip oder Problem?*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bierhoff, Hans, W. (2000). Skala der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels: Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46, Heft 1, S. 18 – 28.
- Bildungsgesetz des Kantons Basel-Landschaft vom 6. Juni 2002 (Stand 1. Januar 2012).
- Blueprints for Healthy Youth Development. (2012). *Blueprints Programs*. Zugriff am 16.05.2013. Online verfügbar unter: <http://www.blueprintsprograms.com/allPrograms.php>.

- Böttger, Andreas (1997). „Und dann ging so ´ne Rauferei los...“ Eine qualitative Studie zu Gewalt an Schulen. In: Holtappels Heinz-Günther; Heitmeyer, Wilhelm; Melzer, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen. *Forschung über Gewalt an Schulen*. (S. 155-167). Weinheim/München: Juventa.
- Brauchle, Gernot. (2010). Sexuelle Aggressionen unter Jugendlichen. In: Gernot Brauchle (Hrsg.). (erweiterten 3. Auflage). *KrisenKompass. Handbuch für den Umgang mit schweren Krisen im Kontext Schule*. (S. 32-33). Bern: Schulverlag blmv AG.
- Bundesverfassung der Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (Stand 11. März 2012).
- Bushman, Brad, J. (2002): Does venting anger feed or extinguish the flame ? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724-731.
- Buss, Arnold Herbert. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Caplan, Gerald. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Oxford, England: Basic Books.
- Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado Boulder. (1996): *Home*. Zugriff am 20.5.2013. Online verfügbar unter: <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints>.
- Chabris, Christopher, F. & Simons, Daniel, J. (2011). *Der unsichtbare Gorilla*. München: Piper Verla GmbH.
- Craig, Wendy, M. & Pepler, Debra, J. (1995). A peek behind the fence. In: *Developmental Psychology*, 31, S. 353-367.
- Crick, Nicki, R. & Grotpeter, Jennifer K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. In: *Child Development*, 66 S. 710-722.
- Davidson, Richard, J.; Putnam, Katherine, M.; Larson, Christine, L. (2000). Dysfunction in the Neural Circuitry of Emotion Regulation. A Possible Prelude to Violence. In: *Science*, H. 289, S. 591–594.
- Die Bibel nach Martin Luther. (1984). (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH.
- Dilling, Horst; Mombour, W. & Schmidt, M.H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. (8. überarbeitete Auflage). Bern: Huber Verlag.
- EDK CDIP CDEP CDPE. (2011). *Bildungssystem CH*. Zugriff am 19.05.2013. Online verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>.
- Enzmann, Dirk & Kleiber, Dieter. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Eisner, Manuel; Manzoni, Patrik; Ribeaud, Denis; und Schmid, Ruth. (2003). *Wirksame Gewaltprävention und –intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich*. Cambridge: Institute of Criminology.
- Eisner, Manuel; Ribeaud, Denis; Jünger, Rahel & Meidert, Ursula. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Essau, Cecilia A. & Conradt, Judith. (2004) *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Fechner, Gustav, Theodor. (1877). *In Sachen der Psychophysik*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Fend, Helmut. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fechner, Gustav, Theodor. (1907). *Elemente der Psychophysik*. Leipzig: Breitkopf.
- Fegert, Jörg. (2007). *Umgang mit aggressiv-impulsiven und/oder autoaggressiv-selbstverletzendem Verhalten, unter besonderer Berücksichtigung der Psychotherapie*. Vortrag im Johanniter-Zentrum Neuwied 12.12.2007.

- Ferring, Dieter & Filipp, Sigrun-Heide. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 3, 284-292.
- Feshbach, Seymour. (1970). Aggression. In: Paul H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology*. (S. 159-259). New York: Wiley.
- Freud, Sigmund (1961). *Civilization and its discontents*. New York: Norton.
- Freudenberger, Herbert. (1974). *Staff Burn-Out*. In: *Journal of Social Issues*. Jg. 30, Nr. 1, S. 159-165
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Abler, Andreas; Gröschner, Tonja; Isele, Katrin; Klein, Philipp; Mordhorst, Wendula & Steinmetz-Brand, Ute. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Galtung, Johan. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Gottschalch, Wilfried. (1997). Männlichkeit und Gewalt. Eine psychoanalytische und historisch soziologische Reise in die Abgründe der Männlichkeit. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Greve, Eyke & Preusser, Kai. (2006). Gewaltprävention durch Einführung von Schulregeln. In LISUM Hamburg: *Beratung im System Schule*, 1/2006, S. 33-36.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (Stand 11. Juni 2012).
- Gugel, Günther. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Guggenbühl, Allan (2011). *Was ist mit unseren Jungs los?* Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Harris, Dale, B. (1957). A scale for Measuring attitudes of social responsibility in children. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 322-326.
- Hayer Tobias & Scheithauer Herbert (2008). Bullying. In Herbert, Scheithauer; Tobias, Hayer & Kay, Niebank (Hrsg.). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. (S. 37-52). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Heckhausen, Heinz. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Hewera Birte (2010). School Shootings und Amok – Perspektive der Gewaltforschung. In: Peter Imbusch (Hrsg.). *Jugendliche als Täter und Opfer von Gewalt*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hoffmann, Jens. (2002). Prävention und Risikomanagement sind Teamarbeit. *Die Realschule in Deutschland*, 7, 10-11.
- Holtappels, Heinz Günter. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der schülerperspektive: empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule*. Bochum: Ulrich Schallwig Verlag.
- Holtappels, Heinz Günter. (1997). Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung, (S. 27-43). In: Heinz, Günter, Holtappels; Wilhelm, Heitmeyer; Wolfgang, Melzer & Klaus-Jürgen, Tillmann (Hrsg.). *Forschung zu Gewalt an Schulen*. Weinheim und München: Juventa Verlag GmbH.
- Holtappels, Heinz-Günter & Tillmann, Klaus-Jürgen. (1999). „Hausgemachte“ Gewaltrisiken – und was in der Schule dagegen getan werden kann. Empirische Forschungsergebnisse präventiv gewendet. In: *Pädagogik* 51. Jg., 1/1999, S. 8-13.
- Honig, Michael-Sebastian. (1985). *Verhäuslichte Gewalt. Eine Explorationsstudie über Gewalthandlungen in Familien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Imbusch, Peter. (2002). Der Gewaltbegriff. In Heitmeyer, Wilhelm, Hagan, John. (Hrsg.). *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 26-57.
- Jerusalem, Matthias & Schwarzer, Ralf. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: Ralf, Schwarzer & Matthias, Jerusalem (Hrsg.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 13-14). Berlin: freie Universität Berlin.

- Klewin, Gabriele. (2006). *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen*. Univ., Diss.--Bielefeld, 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial], 36).
- Klewin, Gabriele; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weingart, Gail (2002). Gewalt in der Schule. (S. 1078-1105). In Wilhelm Heitmeyer & John Hagan (Hrsg.). *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Knauder, Hannelore. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- Kraemer, Horst. (2010). *Soforthilfe bei Stress und Burn-out*. München: Klösel-Verlag.
- Krahé, Barbara. (2007). Aggressio. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie*. S. 265-294. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Krahé, Barbara & Greve, Werner. (2006). Aggression und Gewalt. In: Hans-Werner, Bierhoff & Dieter, Frey (Hrsg.). *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. (S. 125-135). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Kramis-Aebischer, Katharine. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Paul Haupt.
- Krumm Volker. (1997). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung (S. 63-80). In: Heinz, Günter, Holtappels; Wilhelm, Heitmeyer; Wolfgang, Melzer & Klaus-Jürgen, Tillmann (Hrsg.). *Forschung zu Gewalt an Schulen*. Weinheim und München: Juventa Verlag GmbH.
- Krumm, Volker & Weiss, Susanne. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: *Psychosozial*, 23, 1, 57-74.
- Kuhl, Julius & Halisch, Frank. (1987). *Motivation, intention and volition*. New York: Springer Verlag.
- Kuhl, Julius. (1994). Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90) (S. 47-59). In Julius Kuhl und Jürgen Beckmann (Hrsg.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunz Heim, Doris & Nido, Miriam. (2008). *Burnout im Lehrberuf*. Zugriff am 16.12.2013. Online verfügbar unter: <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/RPlus/downloads/burnout-im-lehrberuf>.
- Lamnek, Siegfried. (2001). *Theorien abweichenden Verhalten: eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter*. München: Fink.
- Landeshauptstadt Düsseldorf. (2002). *Düsseldorfer Gutachten: Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention*. Düsseldorf: Autorin.
- Lenk, Hans. (1992). *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Linneweh, Klaus. (1996). Streß (S. 6-22). In: Laila, M., Hofmann; Klaus, Linneweh & Richard, K., Streich (Hrsg.). *Erfolgsfaktor Persönlichkeit. Managementenerfolg durch Persönlichkeitsentwicklung*. München: Beck.
- Lösel, Friedrich & Bliesener, Thomas. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen (BKA-Studie)*. München: Luchterhand. Zugriff am 02.06.2012. Online verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>.
- Lunbeck (2008). *Neue Lebensenergie gewinnen*. Hamburg: Selbstverlag.
- Mann, Thomas. (1901): *Buddenbrooks: Verfall einer Familie*. Frankfurt: Verlag S. Fischer.
- Maslach, Christina & Jackson, Susanne, E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2. Auflage). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Melzer, Wolfgang. (2000). Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: *psychosozial*, 23. Jg. Nr 79, H. 1/2000, S. 7-16.

- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried & Ehninger, Frank. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Molcho, Michal; Craig, Wendy; Due, Pernille; Pickert, William; Harel-Fisch, Yossi & Overpeck, Mary. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: finding from Europe and North America. In: *International Journal of Public Health* H. 54/2009 Suppl. 2, S. 225-234.
- Moschner, Babara. (2001). Selbstkonzept. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (2. Aufl., S. 629-635). Weinheim: Beltz.
- Müller, Johannes, Peter. (1826). *Über die phantastischen Gesichterscheinungen*. Küblenz: Hölscher.
- Narring Françoise, Tschumper Annemarie, Inderwildi Bonivento Laura, Jeannin André, Addor Véronique, Bütikofer Andrea, Suris Joan-Carles, Diserens Chantal, Alsaker Françoise, Michaud Pierre-André. (2003). Gesundheit und Lebensstil 16- bis 20 Jähriger in der Schweiz. SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent study on health 2002. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive; Bern: Institut für Psychologie; Bellinzona: Sezione sanitaria.
- Osgood, Charles, Egerton; Suci, George, John & Tannenbaum, Percy, H. (1967). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Otten; Sabine & Mummendey; Amélie. (2002). Sozialpsychologische Theorien aggressiven Verhaltens. In Frey; Dieter & Irle; Martin (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band II Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (S. 198 – 216). Bern: Verlag Hans Huber.
- Olweus, Dan. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, Dan. (2008). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. 4., durchges. Aufl., 1. Nachdr. Bern: Huber Verlag.
- Petermann, Franz; Döpfner, Manfred & Schmidt, Martin H. (2001). *Aggressiv-dissoziale Störungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Peters, Helge. (1995): Da werden wir empfindlich. Zur Soziologie der Gewalt. In: Lamnek Siegfried. (Hrsg.). *Jugend und Gewalt – Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 25-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Randegger, Christian & Wyss, Herbert. (2009a). (Cyber-)Mobbing, Bylling. In: Gernot Brauchle (Hrsg.). *KrisenKompass. Handbuch für den Umgang mit schweren Krisen im Kontext Schule*. (S. 10-14). Bern: Schulverlag blmv AG.
- Randegger, Christian & Wyss, Herbert. (2009b). Erpressung und Raub. In: Gernot Brauchle (Hrsg.). *KrisenKompass. Handbuch für den Umgang mit schweren Krisen im Kontext Schule*. (S. 18-20). Bern: Schulverlag blmv AG.
- Randegger, Christian & Wyss, Herbert. (2009c). Sexuelle Gewalt. In: Gernot Brauchle (Hrsg.). *KrisenKompass. Handbuch für den Umgang mit schweren Krisen im Kontext Schule*. (S. 28-30). Bern: Schulverlag blmv AG.
- Reine Nervensache*. (1999). Regisseur: Harold, Ramis. Drehbuch: Kenneth Lonergan & Peter Tolan. US, Baltimore pictures. DVD. 103 Min.
- Römer, Anke. (2010). Gewalt 2.0. In: *Psychologie Heute*. Heft 9 /2010, S. 76-87.
- Richard, Birgit; Grünwald, Jan & Recht, Marcus (2008). Happy Slapping: Medien- und bildanalytische Sicht eines aktuellen Phänomens. In: Herbert, Scheithauer; Tobias, Hayer & Kay, Niebank. (Hrsg.). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. (S. 37-52). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Robertz, Frank, J. (2010). Sexuelle Aggressionen unter Jugendlichen. In: Gernot Brauchle (Hrsg.). (erweiterten 3. Auflage). *KrisenKompass. Handbuch für den Umgang mit schweren Krisen im Kontext Schule*. (S. 48-53). Bern: Schulverlag blmv AG.

- Robertz, Frank & Wickenhäuser, Ruben: (2010). *Kriegerträume. Warum unsere Kinder zu Gewalttätern werden*. München: E.A. Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Rosenberg, Morris. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, Morris. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescent. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives in the self*. (Vol. 3, pp. 107 -136). Orlando : Academic Press.
- Sachs, Josef. (2006). *Checkliste Jugendgewalt. Ein Wegweiser für Eltern, soziale und juristische Berufe*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kristi; Björkqvist, Kaj; Österman, Karin & Kaukiainen, Ari: Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior*, 22(1), 1996, 1-15.
- Schäfer, Mechthild & Herpell, Gabriela. (2010). *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Scheithaur, Herbert; Hayer, Tobias & Petermann Franz (2003). *Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithaur, Herbert & Petermann, Franz. (1999). Zur Wirkungsweise von Risikofaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3-14.
- Scheithaur, Herbert & Petermann, Franz. (2004). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In: Franz Petermann, Kay Niebank & Herbert Scheithauer (Hrsg.). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie*, (S. 367-406). Berlin: Springer Verlag.
- Schiller-Stutz, Klaus. (2010). *Mobbing und Arbeitsplatzkonflikte*. (3. Auflage). Zürich: SPEKTRAMedia.
- Schubarth, Wilfried. (2000). Gewaltprävention und Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied; Krefeld: Luchterhand.
- Schubarth, Wilfried. (2010). Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schunk, Dale, H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In: James, E. Maddux. (Hrsg.). *Self-efficacy, adaption, and adjustment. Theory, research, and application*. New York Plenum, S. 281-303.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem & Diether Hopf (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 . Beiheft, 28-53. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schwarzer, Ralf. (2009). *Home*. Zugriff am 04.12.2011. Online verfügbar unter: www.ralfschwarzer.de.
- Schweizerisches Komitee für UNICEF. (2007). *UN-Konventionen über die Rechte des Kindes Kurzfassung*. Zugriff am 16.12.2012. Online verfügbar unter: http://assets.unicef.ch/downloads/krk_kurzfassung_dt_2007.pdf.
- Schweizerisches Strafgesetzbuch vom 21. Dezember 1937. (Stand 1. Mai 2013).
- Shariff, Shaheen. (2009). *Confronting Cyber-Bullying: What Schools Need to Know to Control Misconduct and Avoid Legal Consequences*. Cambridge: University Press.
- Simons, Daniel, J. & Chabris, Christopher, F. (1999). Simons, Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic event. In: *Perception* 28, 1999, S. 1059-1074.
- Staub, Jürgen; Kempf, Wilhelm & Werbik Hans. (2002). *Psychologie: Eine Einführung*. München: Deutsche Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

- Steffes-enn, Rita. (2010, Juli). *Gewalttätige Mädchen*. Paper presented an der Fachtagung des Schweizerischen Instituts für Gewalteinschätzung (sifg) „Erscheinungsformen von Jugendgewalt“, in Zürich.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim; John, Mechthild; Stulik, Angelus & Schürmann, Martin. (1989): Die Wahl von Entscheidungsstrategien: Der Einfluß von Handlungs- und Lageorientierung und die Bedeutung psychologischer Kosten. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Band XXXVI, Heft 2. 292-310 (1989).
- Tillmann, Klaus-Jürgen. (1997). Gewalt an Schulen, Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung, In: *Die Deutsche Schule*, Heft 1/1997, S. 36-49.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike: (2007). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. (3. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl. (Jugendforschung).
- Toch, Hans (1992). *Violent men. An inquiry into the psychology of violence*. (Rev. Ed). Washington, DC: American Psychological Association.
- Trautwein, Ulrich. (2003). Schule und Selbstwert. In: Detlef, H. Rost: *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 36. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- UMSA. (2002). *Die Gesundheit der Jugendlichen als Spiegel der Gesellschaft*. Zugriff am 19.05.2013. Online verfügbar unter: http://www.umsa.ch/files/umsa_smash_d_1.pdf.
- UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Verfassung des Kantons Aargau vom 25. Juni 1980 (Stand 6. Mai 2012).
- Verfassung des Kantons Basel-Stadt vom 23. März 2005. (Stand 26. Oktober 2006).
- Verfassung des Kantons Solothurn vom 8. Juni 1986 (Stand 5. Dezember 2008).
- Von Hentig, Hartmut: (2003). *Die Schule neu denken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vitiello, Benedetto & Stoff, David, M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 307-315.
- Wahl, Klaus. (2009). *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg.
- Walker, Jamie. (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Wettstein, Emil. (2008) *Struktur des Bildungssystems*. Zugriff am 19.05.2013. Online verfügbar unter: http://www.sdbb.ch/dyn/bin/179900-179908-1-struktur_bildungssystem.pdf.
- Wine, Jeri, D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In: Jerrell C. Cassady; Ronald E. Johnson. (Hrsg.). *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. (S. 349-385). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Zapf, Dieter. (1999). Mobbing in Organisationen - Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 1-25.
- Zillmann, Dolf. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

Bibliographie

- Abb. 1: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Abler, Andreas; Gröschner, Tonja; Isele, Katrin; Klein, Philipp; Mordhorst, Wendula & Steinmetz-Brand, Ute. (2006). Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 16.
- Abb. 2: Melzer, Wolfgang; Schubhart, Wilfried & Ehninger, Frank. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 53.
- Abb. 3: Hayer, Tobias & Scheithauer Herbert. (2008). Bullying. In Herbert, Scheithauer, Tobias, Hayer & Kay Niebank (Hrsg.), Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention (S. 37-52). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 45.
- Abb. 4: Alsaker, Françoise, D. (2004). Quälgeister und ihre Opfer. Bern: Verlag Hans Huber; S. 17.
- Abb. 5: Wettstein, Emil. (2008). Zugriff am 19.05.2013. Zugriff am 16.12.2012. Online verfügbar unter: http://www.sdbb.ch/dyn/bin/179900-179908-1-struktur_bildungssystem.pdf, S. 1.
- Abb. 6: Wettstein, Emil. (2008). Zugriff am 19.05.2013. Online verfügbar unter: http://www.sdbb.ch/dyn/bin/179900-179908-1-struktur_bildungssystem.pdf, S. 2.
- Abb. 7: Eisner, Manuel; Ribeaud, Denis; Jünger, Rahel & Meidert, Ursula. (2008). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Zürich/Chur: Rüeegger Verlag, S. 61.
- Abb. 8: Eisner, Manuel; Ribeaud, Denis; Jünger, Rahel & Meidert, Ursula. (2008). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Zürich/Chur: Rüeegger Verlag, S. 168.
- Abb. 9: Schubarth, Wilfried. (2010). Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 55.
- Abb. 10: Melzer, Wolfgang; Schubhart, Wilfried & Ehninger, Frank. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 102.
- Abb. 11: Melzer, Wolfgang; Schubhart, Wilfried & Ehninger, Frank. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 180.
- Abb. 12: Bauer Joachim. (2011). Schmerzgrenze vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. 1. Aufl. München: Karl Blessing Verlag, S. 62.
- Abb. 13: UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7, 2007 UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, S. 2.
- Abb. 14: UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7, 2007 UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, S.16.
- Abb. 15: UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7, 2007 UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, S. 24.
- Abb. 16: UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7, 2007 UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, S. 24.
- Abb. 17: UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7, 2007 UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, S. 25.

- Abb. 18: UMSA. (2002). Die Gesundheit der Jugendlichen als Spiegel der Gesellschaft. Zugriff am 23.09.2011. Online verfügbar unter: http://www.umsa.ch/files/umsa_smash_d_1.pdf, S. 8.
- Abb. 19: Melzer, Wolfgang; Schubart, Wilfried & Ehninger, Frank. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 161.
- Abb. 20: Angaben der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Gewaltgehaltes der Handlungen.
- Abb. 21: Angaben der Erziehungsberechtigten bezüglich des Gewaltgehaltes der Handlungen.
- Abb. 22: Angaben der Fachpersonen bezüglich des Gewaltgehaltes der Handlungen.
- Abb. 23: Angaben der Lehrpersonen bezüglich des Gewaltgehaltes der Handlungen.
- Abb. 24: Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler.
- Abb. 25: Frühere Gewalterfahrungen der Schülerinnen und Schüler.
- Abb. 26: Gewalterfahrungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 27: Gewalterfahrungen eines weiteren der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 28: Durch die Lehrpersonen in der eigenen Klasse wahrgenommene Gewalt.
- Abb. 29: Von den Lehrpersonen in der eigenen Klasse erlebte Gewalt.
- Abb. 30: Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte ausgeübte Gewalt.
- Abb. 31: Durch die Schülerinnen und Schüler selbstdeklarierte früher ausgeübte Gewalt.
- Abb. 32: Gewalthandlungen der eigenen Kinder gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 33: Gewalthandlungen eines weiteren Kindes gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 34: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Schülerinnen und Schüler.
- Abb. 35: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Erziehungsberechtigten.
- Abb. 36: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Fachpersonen.
- Abb. 37: Begünstigungsfaktoren für Gewalt nach Meinung der Lehrpersonen.
- Abb. 38: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Schülerinnen und Schüler.
- Abb. 39: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 40: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Fachpersonen.
- Abb. 41: Zunahme der Gewaltformen gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 42: Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schüler bei Gewalterfahrungen.
- Abb. 43: Unterstützungspersonen gemäss den Schülerinnen und Schüler für die Mitschüler-schaft.
- Abb. 44: Unterstützungspersonen gemäss den Erziehungsberechtigten bei Gewalterfahrungen der Kinder.
- Abb. 45: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 46: Unterstützungspersonen gemäss den Fachpersonen bei Gewalterfahrungen der eigenen Klasse.
- Abb. 47: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Fachpersonen.
- Abb. 48: Unterstützungspersonen gemäss den Lehrpersonen bei Gewalterfahrungen der eigenen Klasse.
- Abb. 49: Unterstützungspersonen für andere gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 50: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Schülerinnen und Schülern.
- Abb. 51: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 52: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Fachpersonen.
- Abb. 53: Gründe dafür, dass keine Unterstützung geholt wird gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 54: Hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern.
- Abb. 55: Hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 56: Hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen.

- Abb. 57: Hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 58: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Schülerinnen und Schülern.
- Abb. 59: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 60: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Fachpersonen.
- Abb. 61: Potentiell hilfreiche Interventionen gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 62: Thematisierung der Gewalt gemäss Schülerinnen und Schüler.
- Abb. 63: Thematisierung der Gewalt gemäss den Erziehungsberechtigten.
- Abb. 64: Thematisierung der Gewalt gemäss den Fachpersonen.
- Abb. 65: Thematisierung der Gewalt gemäss den Lehrpersonen.
- Abb. 66: Histogramm der Persönlichkeitsfaktoren.
- Abb. 67: Zusammenhänge bezüglich der durch die Lehrpersonen erlebten Gewalt.
- Abb. 68: Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen beobachteten Gewalt.
- Abb. 69: Zusammenhänge zwischen gruppierten Persönlichkeitsfaktoren und erlebter Gewalt.
- Abb. 70: Zusammenhänge zwischen gruppierten Persönlichkeitsfaktoren und beobachteter Gewalt.
- Abb. 71: Zusammenhänge zwischen Präventionsideen und gruppierten Persönlichkeitsfaktoren.
- Abb. 72: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufungen und gruppierten Persönlichkeitsfaktoren.
- Abb. 73: Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Gewalteinstufung und Ausbildung.
- Abb. 74: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung und Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.
- Abb. 75: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung und Alter der Lehrpersonen.
- Abb. 76: Zusammenhänge bezüglich der von den Lehrpersonen eingeholten Unterstützung.
- Abb. 77: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung und eingeholter Unterstützung.
- Abb. 78: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Geschlecht und Leistungsabfall.
- Abb. 79: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Geschlecht und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 80: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Selbstwert.
- Abb. 81: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Leistungsabfall.
- Abb. 82: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Alter und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 83: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Selbstwert.
- Abb. 84: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Leistungsabfall.
- Abb. 85: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Berufserfahrung und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 86: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufung und Leistungsabfall.
- Abb. 87: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufung und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 88: Zusammenhänge zwischen Unterstützung holen, Gewalteinstufung und Handlungsplanung.
- Abb. 89: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Geschlecht und Selbstwirksamkeit.
- Abb. 90: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Geschlecht und Leistungsabfall.
- Abb. 91: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Geschlecht und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 92: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Alter und Leistungsabfall.
- Abb. 93: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Alter und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 94: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufung, Berufserfahrung und Leistungsabfall.

- Abb. 95: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufrung, Berufserfahrung und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 96: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufrung, Unterstützung holen und Selbstwert.
- Abb. 97: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufrung, Unterstützung holen und Leistungsabfall.
- Abb. 98: Zusammenhänge zwischen Gewalteinstufrung, Unterstützung holen und Emotionale Erschöpfung.
- Abb. 99: Zusammenhänge zwischen Leistungsabfall, Unterstützung holen und Selbstwert.
- Abb. 100: Zusammenhänge zwischen Emotionaler Erschöpfung, Unterstützung holen und Selbstwert.
- Abb. 101: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und erlebter Gewalt.
- Abb. 102: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und beobachteter Gewalt.
- Abb. 103: Zusammenhänge zwischen Unterstützung hilfreich und Gewalteinstufrung.
- Abb. 104: Ablauf bei schwach ausgeprägten persönlichen Ressourcen
- Abb. 105: Ablauf bei gut ausgeprägten persönlichen Ressourcen
- Abb. 106: Einflussfaktoren für die Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrages
- Abb. 107: Modell der Rahmenbedingungen für erfolgreiche Intervention und Prävention

Anhang

- i. Persönlichkeitsfaktoren
- ii. Korrelationen
- iii. Zusammenhänge
- iv. Fragebogen und Datensatz auf CD

i. Persönlichkeitsfaktoren

„Lehrer-Selbstwirksamkeit“
Konvertiere Faktoren zu Zahlen

Var	n	mean	sd	Corrected Total	Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Schwarzer.1.Schü.Kontakt	448	3.4	0.59	0.5		0.62
Schwarzer.2.El.Kontakt	448	3.1	0.66	0.36		0.64
Schwarzer.8.kreat.Ideen	448	3.3	0.62	0.48		0.62
Schwarzer.3.Stoff	448	2.7	0.76	0.47		0.62
Schwarzer.4.Problem	448	2.9	0.67	0.38		0.64
Schwarzer.5.Gelassen	448	3	0.69	0.43		0.63
Schwarzer.6.eingehen	448	3.1	0.62	0.39		0.64
Schwarzer.7.ausrichten	448	2	0.75	-0.31		0.77
Schwarzer.9.Projekte	448	3.4	0.58	0.48		0.62
Schwarzer.10.Veränderung	448	2.9	0.66	0.39		0.64
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd	
0.67	0.69	0.72	0.18	3	0.33	

Umcodieren

	n	mean	sd	Corrected Total	Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted	re c o d e
Schwarzer.1.Schü.Kontakt	448	3.4	0.59	0.53		0.74	
Schwarzer.2.El.Kontakt	448	3.1	0.66	0.38		0.76	
Schwarzer.8.kreat.Ideen	448	3.3	0.62	0.52		0.74	
Schwarzer.3.Stoff	448	2.7	0.76	0.49		0.74	
Schwarzer.4.Problem	448	2.9	0.67	0.4		0.76	
Schwarzer.5.Gelassen	448	3	0.69	0.44		0.75	
Schwarzer.6.eingehen	448	3.1	0.62	0.4		0.76	
Schwarzer.7.ausrichten	448	3	0.75	0.31		0.77	re v
Schwarzer.9.Projekte	448	3.4	0.58	0.54		0.74	
Schwarzer.10.Veränderung	448	2.9	0.66	0.4		0.76	
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd		s d
0.77	0.78	0.77	0.26	3.1			0.38

HAKEMP 90 – Subskala HOP-LOP - Handlungsplanung

var	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KUHL.HOP.2B	448	0.5	0.5	-0.03	-0.04
KUHL.HOP.5B	448	0.15	0.36	0.16	-0.15
KUHL.HOP.8B	448	0.21	0.4	0.16	-0.16
KUHL.HOP.11A	448	0.33	0.47	-0.14	0.04
KUHL.HOP.14B	448	0.16	0.37	0.14	-0.14
KUHL.HOP.17B	448	0.4	0.49	0.05	-0.1

KUHL.HOP.20B	448	0.28	0.45	0.11	-0.14
KUHL.HOP.23A	448	0.57	0.5	-0.11	0.02
KUHL.HOP.26A	448	0.37	0.48	-0.16	0.06
KUHL.HOP.29B	448	0.46	0.5	0.08	-0.13
KUHL.HOP.32A	448	0.69	0.46	-0.12	0.02
KUHL.HOP.35A	448	0.58	0.49	-0.15	0.05
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
-0.06	0.02	0.25	0	0.39	0.13

Umcodieren

	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted	recode
KUHL.HOP.2B	448	0.5	0.5	0.51	0.74	rev
KUHL.HOP.5B	448	0.85	0.36	0.24	0.77	rev
KUHL.HOP.8B	448	0.79	0.4	0.3	0.77	rev
KUHL.HOP.11A	448	0.33	0.47	0.38	0.76	
KUHL.HOP.14B	448	0.84	0.37	0.26	0.77	rev
KUHL.HOP.17B	448	0.6	0.49	0.53	0.74	rev
KUHL.HOP.20B	448	0.72	0.45	0.48	0.75	rev
KUHL.HOP.23A	448	0.57	0.5	0.22	0.78	
KUHL.HOP.26A	448	0.37	0.48	0.52	0.74	
KUHL.HOP.29B	448	0.54	0.5	0.54	0.74	rev
KUHL.HOP.32A	448	0.69	0.46	0.36	0.76	
KUHL.HOP.35A	448	0.58	0.49	0.52	0.74	
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd	
0.77	0.77	0.77	0.21	0.62	0.25	

HAKEMP 90 – Subskala HOM-LOM - Handlungsorientierung

Konvertiere Faktoren zu Zahlen

var	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Kuhl.HOM.1B	448	0.52	0.5	0.14	-0.2
KUHL.HOM.4B	448	0.5	0.5	0.11	-0.17
KUHL.HOM.7A	448	0.62	0.49	-0.13	0.01
KUHL.HOM.10A	448	0.71	0.45	-0.26	0.09
KUHL.HOM.13B	448	0.52	0.5	0.17	-0.23
KUHL.HOM.16B	448	0.17	0.38	0.04	-0.1
KUHL.HOM.19A	448	0.33	0.47	-0.3	0.11
KUHL.HOM.22B	448	0.37	0.48	0.07	-0.14
KUHL.HOM.25B	448	0.35	0.48	0.1	-0.16
KUHL.HOM.28B	448	0.62	0.49	0.16	-0.21
KUHL.HOM.31B	448	0.49	0.5	0.08	-0.15
KUHL.HOM.34A	448	0.6	0.49	-0.32	0.14
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
-0.08	-0.09	0.1	-0.01	0.48	0.13

Umcodieren

	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted	recode
Kuhl.HOM.1B	448	0.48	0.5	0.38	0.71	rev
KUHL.HOM.4B	448	0.5	0.5	0.39	0.7	rev

KUHL.HOM.7A	448	0.62	0.49	0.26	0.72	
KUHL.HOM.10A	448	0.71	0.45	0.43	0.7	
KUHL.HOM.13B	448	0.48	0.5	0.31	0.71	rev
KUHL.HOM.16B	448	0.83	0.38	0.22	0.72	rev
KUHL.HOM.19A	448	0.33	0.47	0.45	0.7	
KUHL.HOM.22B	448	0.63	0.48	0.36	0.71	rev
KUHL.HOM.25B	448	0.65	0.48	0.33	0.71	rev
KUHL.HOM.28B	448	0.38	0.49	0.28	0.72	rev
KUHL.HOM.31B	448	0.51	0.5	0.4	0.7	rev
KUHL.HOM.34A	448	0.6	0.49	0.48	0.69	
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd	
0.73	0.72	0.72	0.18	0.56	0.24	

Kurzfragebogen zur sozialen Verantwortung Konvertiere Faktoren zu Zahlen

var	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Bierhoff.anfangen	448	5.1	0.96	0.39	0.75
Bierhoff.verlassen.SV1	448	5.6	0.57	0.45	0.73
Bierhoff.Aufgaben	448	5.6	0.55	0.42	0.73
Bierhoff.Fremder.SV1	448	5.4	0.67	0.46	0.73
Bierhoff.einspring-en.SV1	448	5.3	0.75	0.5	0.72
Bierhoff.Stich.SV1	448	5.7	0.5	0.44	0.73
Bierhoff.Freizeit.SV2	448	5.2	0.87	0.51	0.71
Bierhoff.int.Aufga-be.SV2	448	5	0.92	0.52	0.71
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
0.75	0.77	0.76	0.29	5.4	0.45

Maslach Bournout Inventory – Subskala emotionale Erschöpfung Konvertiere Faktoren zu Zahlen

var	n	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Maslach.gefühls-mässig.EE	448	1.4	0.62	0.67	0.81
Maslach.erledigt.EE	448	2.2	0.81	0.57	0.82
Maslach.müde.EE	448	1.5	0.72	0.53	0.83
Maslach.Strapaze.EE	448	1.7	0.78	0.56	0.82
Maslach.ausge-laugt.EE	448	1.7	0.74	0.72	0.81
Maslach.frustriert.EE	448	1.3	0.57	0.64	0.82
Maslach.hart.EE	448	2.3	0.83	0.38	0.85
Maslach.Auseinander- setzung.EE	448	1.6	0.74	0.55	0.82
Maslach.Latein.EE	448	1.2	0.55	0.45	0.83
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	Sd
0.84	0.85	0.85	0.38	1.7	0.47

Maslach Bournout Inventory – Subskala Leistungsverlust Konvertiere Faktoren zu Zahlen

var	n	mean	sd	Corrected Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Maslach.hinein-zuversetzen.LA	448	3.3	0.63	0.5	0.81
Maslach.umgehen.LA	448	3.1	0.57	0.59	0.8

Maslach.positiv.LA	448	3.2	0.59	0.63	0.79
Maslach.Tatkraft.LA	448	3.1	0.64	0.53	0.81
Maslach.Atmosphäre.LA	448	3.3	0.63	0.59	0.8
Maslach.intensiv.LA	448	3.4	0.66	0.48	0.81
Maslach.wertvoll.LA	448	3.4	0.6	0.62	0.79
Maslach.ausge-glichen.LA	448	3	0.61	0.44	0.82
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
0.82	0.83	0.82	0.37	3.2	0.41

Rosenberg-Self-Esteem- Skala - Selbstwert

Konvertiere Faktoren zu Zahlen

Var	N	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Rosenberg.zufrieden.Pos	448	1.7	0.51	-0.1	0.29
Rosenberg.tauge.Adap	448	3.3	0.76	0.19	0.14
Rosenberg.Eigenschaften	448	1.6	0.52	-0.01	0.26
Rosenberg.Fähigkeiten.Pos	448	1.9	0.63	0.03	0.25
Rosenberg.stolz	448	3.5	0.58	0.18	0.17
Rosenberg.nutzlos	448	3.5	0.67	0.31	0.08
Rosenberg.wertvoll	448	1.6	0.65	0.01	0.26
Rosenberg.Achtung	448	3.4	0.74	0.22	0.12
Rosenberg.Versager	448	3.7	0.56	0.21	0.16
Rosenberg.Einstellung	448	1.6	0.64	-0.22	0.37
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
0.24	0.21	0.45	0.03	2.6	0.22

Umcodieren

	N	mean	sd	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted	if recode
Roseberg.zufrieden.Pos	448	1.7	0.51	0.47	0.79	
Rosenberg.tauge.Adap	448	1.7	0.76	0.52	0.78	rev
Rosenberg.Eigenschaften	448	1.6	0.52	0.43	0.79	
Rosenberg.Fähigkeiten.Pos	448	1.9	0.63	0.18	0.82	
Rosenberg.stolz	448	1.5	0.58	0.55	0.78	rev
Rosenberg.nutzlos	448	1.5	0.67	0.56	0.78	rev
Rosenberg.wertvoll	448	1.6	0.65	0.45	0.79	
Rosenberg.Achtung	448	1.6	0.74	0.55	0.78	rev
Rosenberg.Versager	448	1.3	0.56	0.57	0.78	rev
Rosenberg.Einstellung	448	1.6	0.64	0.56	0.78	
	raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	mean	sd
	0.8	0.81	0.81	0.29	1.6	0.38

ii. Korrelationen bezüglich Gewalterleben der Lehrpersonen

Statistical models

Item	N	Statistik	1	2	3	4	5	6	7	8
Gewalt erleben in Klasse (1)	448	3.39 (+/-7.49)	1	-0.08	-0.14**	0.13**	0.16***	-0.07	-0.04	-0.06
Selbstwirksamkeit (2)	448	30.7 (+/-3.79)		1	0.38***	-0.41***	-0.55***	0.29***	0.3***	0.31***
Selbstwert (3)	448	24 (+/-3.79)			1	-0.29***	-0.38***	0.23***	0.23***	0.21***
Emotionale Erschöpfung (4)	448	14.99 (+/-4.25)				1	0.42***	-0.12**	-0.34***	-0.22***
Leistungsverlust (5)	448	14.1 (+/-3.3)					1	-0.25***	-0.24***	-0.16***
sozialen Verantwortung (6)	448	43.02 (+/-3.6)						1	0.18***	0.01
Handlungsplanung (7)	448	7.38 (+/-2.94)							1	0.38***
Handlungsorientierung (8)	448	6.71 (+/-2.87)								1

***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05

Statistical models

Item	N	Statistik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Unterstützung.holen1 (1)	448	2.4 (±0.9)	1	0.05	0.07	0.09	-0.06	-0.06	0.05	0.03	0.11*	-0.04	0.15**
Selbstwirksamkeit (2)	448	30.7 (±3.8)		1	0.38***	-0.41***	-0.55***	0.29***	0.3***	0.31***	-0.08	0.02	-0.1*
Selbstwert (3)	448	24.0 (±3.8)			1	-0.29***	-0.38***	0.23***	0.23***	0.21***	-0.14**	0.03	-0.1*
Emotionale.Erschöpfung (4)	448	15.0 (±4.2)				1	0.42***	-0.12**	-0.34***	-0.22***	0.13**	-0.03	0.08
Leistungsverlust (5)	448	14.1 (±3.3)					1	-0.25***	-0.24***	-0.16***	0.16***	0.03	0.04
sozialen.Verantwortung (6)	448	43.0 (±3.6)						1	0.18***	0.01	-0.07	-0.1*	-0.05
Handlungsplanung (7)	448	7.4 (±2.9)							1	0.38***	-0.04	-0.04	0
Handlungsorientierung (8)	448	6.7 (±2.9)								1	-0.06	-0.02	0.03
Gewalt.erleben.in.Klasse (9)	448	3.4 (±7.5)									1	0.09*	0.04
erste.Berufsausbildung1 (10)	448	1.2 (±0.4)										1	0.01
Ausländer (11)	448	37.2 (±22.3)											1

***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05

iii. Zusammenhänge

Statistical models

Item	Merkmal	N	Statistik
Selbstwirksamkeit	low	448	13.4% (60)
	med		71.4% (320)
	high		15.2% (68)
Selbstwert	low	448	20.1% (90)
	med		59.8% (268)
	high		20.1% (90)
Emotionale.Erschöpfung	low	448	13.8% (62)
	med		72.1% (323)
	high		14.1% (63)
Leistungsverlust	low	448	14.3% (64)
	med		75.2% (337)
	high		10.5% (47)
sozialen.Verantwortung	low	448	17.9% (80)
	med		61.6% (276)
	high		20.5% (92)
HOP.LOP	low	448	18.5% (83)
	med		64.7% (290)
	high		16.7% (75)
HOM.LOM	low	448	13.6% (61)
	med		69% (309)
	high		17.4% (78)

	Personlichkeit	value	variable	group
Film	low	6.2	Film	Selbstwirksamkeit
Film.1	med	6.3	Film	Selbstwirksamkeit
Film.2	high	6.4	Film	Selbstwirksamkeit
Games	low	6.5	Games	Selbstwirksamkeit
Games.1	med	6.6	Games	Selbstwirksamkeit
Games.2	high	6.6	Games	Selbstwirksamkeit
Literatur	low	4.7	Literatur	Selbstwirksamkeit
Literatur.1	med	4.9	Literatur	Selbstwirksamkeit

Literatur.2	high	5.1	Literatur	Selbstwirksamkeit
Internet	low	6.6	Internet	Selbstwirksamkeit
Internet.1	med	6.6	Internet	Selbstwirksamkeit
Internet.2	high	6.7	Internet	Selbstwirksamkeit
Gesellschaftliches.Phänomen	low	5.8	Gesellschaftliches Phänomen	Selbstwirksamkeit
Gesellschaftliches.Phänomen.1	med	5.8	Gesellschaftliches Phänomen	Selbstwirksamkeit
Gesellschaftliches.Phänomen.2	high	5.8	Gesellschaftliches Phänomen	Selbstwirksamkeit
Mädchen	low	2.9	Mädchen	Selbstwirksamkeit
Mädchen.1	med	3	Mädchen	Selbstwirksamkeit
Mädchen.2	high	2.6	Mädchen	Selbstwirksamkeit
Jungen	low	4.3	Jungen	Selbstwirksamkeit
Jungen.1	med	4.2	Jungen	Selbstwirksamkeit
Jungen.2	high	3.5	Jungen	Selbstwirksamkeit
geringe.Intelligenz	low	4.3	geringe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
geringe.Intelligenz.1	med	4.6	geringe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
geringe.Intelligenz.2	high	4.6	geringe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
hohe.Intelligenz	low	2.8	hohe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
hohe.Intelligenz.1	med	3.1	hohe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
hohe.Intelligenz.2	high	3.1	hohe Intelligenz	Selbstwirksamkeit
geringe.Impulskontrolle	low	5.8	geringe Impulskontrolle	Selbstwirksamkeit
geringe.Impulskontrolle.1	med	5.8	geringe Impulskontrolle	Selbstwirksamkeit
geringe.Impulskontrolle.2	high	5.6	geringe Impulskontrolle	Selbstwirksamkeit
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte	low	5.2	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte.1	med	5.1	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte.2	high	5.2	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
Gewalterfahrung.Elternhaus	low	7	Gewalterfahrung Elternhaus	Selbstwirksamkeit
Gewalterfahrung.Elternhaus.1	med	6.9	Gewalterfahrung Elternhaus	Selbstwirksamkeit
Gewalterfahrung.Elternhaus.2	high	7.2	Gewalterfahrung Elternhaus	Selbstwirksamkeit
Gewalttätiges.Umfeld	low	6.4	Gewalttätiges Umfeld	Selbstwirksamkeit
Gewalttätiges.Umfeld.1	med	6.5	Gewalttätiges Umfeld	Selbstwirksamkeit
Gewalttätiges.Umfeld.2	high	6.7	Gewalttätiges Umfeld	Selbstwirksamkeit
keine.Grenzen	low	6.5	keine Grenzen	Selbstwirksamkeit
keine.Grenzen.1	med	6.5	keine Grenzen	Selbstwirksamkeit
keine.Grenzen.2	high	6.8	keine Grenzen	Selbstwirksamkeit
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte	low	6.5	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte.1	med	6.6	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte.2	high	6.8	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Selbstwirksamkeit
geringe.Zivilcourage	low	5.8	geringe Zivilcourage	Selbstwirksamkeit

geringe.Zivilcourage.1	med	5.8	geringe Zivilcourage	Selbstwirksamkeit
geringe.Zivilcourage.2	high	6.1	geringe Zivilcourage	Selbstwirksamkeit
Erziehung	low	6.5	Erziehung	Selbstwirksamkeit
Erziehung.1	med	6.4	Erziehung	Selbstwirksamkeit
Erziehung.2	high	6.8	Erziehung	Selbstwirksamkeit
Gewalt.in.Schule.geduldet	low	4.8	Gewalt in Schule geduldet	Selbstwirksamkeit
Gewalt.in.Schule.geduldet.1	med	5.1	Gewalt in Schule geduldet	Selbstwirksamkeit
Gewalt.in.Schule.geduldet.2	high	5.2	Gewalt in Schule geduldet	Selbstwirksamkeit
Drogen	low	4.9	Drogen	Selbstwirksamkeit
Drogen.1	med	5.3	Drogen	Selbstwirksamkeit
Drogen.2	high	5.6	Drogen	Selbstwirksamkeit
Langeweile	low	5.8	Langeweile	Selbstwirksamkeit
Langeweile.1	med	5.8	Langeweile	Selbstwirksamkeit
Langeweile.2	high	5.7	Langeweile	Selbstwirksamkeit
Opferverhalten	low	2.9	Opferverhalten	Selbstwirksamkeit
Opferverhalten.1	med	3.3	Opferverhalten	Selbstwirksamkeit
Opferverhalten.2	high	3	Opferverhalten	Selbstwirksamkeit
Genetik	low	2.8	Genetik	Selbstwirksamkeit
Genetik.1	med	3.1	Genetik	Selbstwirksamkeit
Genetik.2	high	2.6	Genetik	Selbstwirksamkeit
Selbstwert	low	6	Selbstwert	Selbstwirksamkeit
Selbstwert.1	med	6	Selbstwert	Selbstwirksamkeit
Selbstwert.2	high	6.2	Selbstwert	Selbstwirksamkeit
Überlastung.Lehrpersonen	low	4.3	Überlastung Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Überlastung.Lehrpersonen.1	med	4.4	Überlastung Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Überlastung.Lehrpersonen.2	high	4.8	Überlastung Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
negative.Zukunftsperspektive	low	5.3	negative Zukunftsperspektive	Selbstwirksamkeit
negative.Zukunftsperspektive.1	med	5.7	negative Zukunftsperspektive	Selbstwirksamkeit
negative.Zukunftsperspektive.2	high	6	negative Zukunftsperspektive	Selbstwirksamkeit
prekäre.Familienverhältnisse	low	5.8	prekäre Familienverhältnisse	Selbstwirksamkeit
prekäre.Familienverhältnisse.1	med	5.9	prekäre Familienverhältnisse	Selbstwirksamkeit
prekäre.Familienverhältnisse.2	high	6.3	prekäre Familienverhältnisse	Selbstwirksamkeit
kritisches.Lebensumfeld	low	5.3	kritisches Lebensumfeld	Selbstwirksamkeit
kritisches.Lebensumfeld.1	med	5.3	kritisches Lebensumfeld	Selbstwirksamkeit
kritisches.Lebensumfeld.2	high	5.6	kritisches Lebensumfeld	Selbstwirksamkeit
Peers	low	6.2	Peers	Selbstwirksamkeit
Peers.1	med	6.2	Peers	Selbstwirksamkeit
Peers.2	high	6.4	Peers	Selbstwirksamkeit

Film1	low	6.4	Film	Self Esteement
Film.11	med	6.3	Film	Self Esteement
Film.21	high	6.3	Film	Self Esteement
Games1	low	6.5	Games	Self Esteement
Games.11	med	6.6	Games	Self Esteement
Games.21	high	6.5	Games	Self Esteement
Literatur1	low	5	Literatur	Self Esteement
Literatur.11	med	4.9	Literatur	Self Esteement
Literatur.21	high	5	Literatur	Self Esteement
Internet1	low	6.6	Internet	Self Esteement
Internet.11	med	6.6	Internet	Self Esteement
Internet.21	high	6.5	Internet	Self Esteement
Gesellschaftliches.Phänomen1	low	5.7	Gesellschaftliches Phänomen	Self Esteement
Gesellschaftliches.Phänomen.11	med	5.9	Gesellschaftliches Phänomen	Self Esteement
Gesellschaftliches.Phänomen.21	high	5.6	Gesellschaftliches Phänomen	Self Esteement
Mädchen1	low	3.2	Mädchen	Self Esteement
Mädchen.11	med	3	Mädchen	Self Esteement
Mädchen.21	high	2.7	Mädchen	Self Esteement
Jungen1	low	4.6	Jungen	Self Esteement
Jungen.11	med	4	Jungen	Self Esteement
Jungen.21	high	3.9	Jungen	Self Esteement
geringe.Intelligenz1	low	4.7	geringe Intelligenz	Self Esteement
geringe.Intelligenz.11	med	4.5	geringe Intelligenz	Self Esteement
geringe.Intelligenz.21	high	4.7	geringe Intelligenz	Self Esteement
hohe.Intelligenz1	low	3.3	hohe Intelligenz	Self Esteement
hohe.Intelligenz.11	med	3.1	hohe Intelligenz	Self Esteement
hohe.Intelligenz.21	high	2.9	hohe Intelligenz	Self Esteement
geringe.Impulskontrolle1	low	5.9	geringe Impulskontrolle	Self Esteement
geringe.Impulskontrolle.11	med	5.8	geringe Impulskontrolle	Self Esteement
geringe.Impulskontrolle.21	high	5.8	geringe Impulskontrolle	Self Esteement
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte1	low	5.2	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte.11	med	5.2	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
Sucht.Eltern.Erziehungsberechtigte.21	high	4.8	Sucht Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
Gewalterfahrung.Elternhaus1	low	6.7	Gewalterfahrung Elternhaus	Self Esteement
Gewalterfahrung.Elternhaus.11	med	7	Gewalterfahrung Elternhaus	Self Esteement
Gewalterfahrung.Elternhaus.21	high	7	Gewalterfahrung Elternhaus	Self Esteement
Gewalttätiges.Umfeld1	low	6.3	Gewalttätiges Umfeld	Self Esteement
Gewalttätiges.Umfeld.11	med	6.6	Gewalttätiges Umfeld	Self Esteement

Gewalttätiges.Umfeld.21	high	6.6	Gewalttätiges Umfeld	Self Esteement
keine.Grenzen1	low	6.6	keine Grenzen	Self Esteement
keine.Grenzen.11	med	6.5	keine Grenzen	Self Esteement
keine.Grenzen.21	high	6.6	keine Grenzen	Self Esteement
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte1	low	6.4	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte.11	med	6.7	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
Desinteresse.Eltern.Erziehungsberechtigte.21	high	6.6	Desinteresse Eltern/Erziehungsberechtigte	Self Esteement
geringe.Zivilcourage1	low	5.9	geringe Zivilcourage	Self Esteement
geringe.Zivilcourage.11	med	5.8	geringe Zivilcourage	Self Esteement
geringe.Zivilcourage.21	high	5.8	geringe Zivilcourage	Self Esteement
Erziehung1	low	6.3	Erziehung	Self Esteement
Erziehung.11	med	6.5	Erziehung	Self Esteement
Erziehung.21	high	6.7	Erziehung	Self Esteement
Gewalt.in.Schule.geduldet1	low	5.1	Gewalt in Schule geduldet	Self Esteement
Gewalt.in.Schule.geduldet.11	med	5.1	Gewalt in Schule geduldet	Self Esteement
Gewalt.in.Schule.geduldet.21	high	5	Gewalt in Schule geduldet	Self Esteement
Drogen1	low	5	Drogen	Self Esteement
Drogen.11	med	5.4	Drogen	Self Esteement
Drogen.21	high	5.5	Drogen	Self Esteement
Langeweile1	low	5.6	Langeweile	Self Esteement
Langeweile.11	med	5.8	Langeweile	Self Esteement
Langeweile.21	high	5.8	Langeweile	Self Esteement
Opferverhalten1	low	3.5	Opferverhalten	Self Esteement
Opferverhalten.11	med	3.2	Opferverhalten	Self Esteement
Opferverhalten.21	high	2.8	Opferverhalten	Self Esteement
Genetik1	low	3.3	Genetik	Self Esteement
Genetik.11	med	3	Genetik	Self Esteement
Genetik.21	high	2.7	Genetik	Self Esteement

	Personlichkeit	value	variable	group
anschreien	low	4.8	anschreien	Selbstwirksamkeit
anschreien.1	med	4.9	anschreien	Selbstwirksamkeit
anschreien.2	high	5.3	anschreien	Selbstwirksamkeit
beschimpfen	low	5.8	beschimpfen	Selbstwirksamkeit
beschimpfen.1	med	5.8	beschimpfen	Selbstwirksamkeit
beschimpfen.2	high	6	beschimpfen	Selbstwirksamkeit
beleidigen	low	6.4	beleidigen	Selbstwirksamkeit
beleidigen.1	med	6.2	beleidigen	Selbstwirksamkeit

beleidigen.2	high	6.4	beleidigen	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen	low	6.4	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen.1	med	6.7	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen.2	high	6.9	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
schlecht.reden	low	5.6	schlecht.reden	Selbstwirksamkeit
schlecht.reden.1	med	5.9	schlecht.reden	Selbstwirksamkeit
schlecht.reden.2	high	6.1	schlecht.reden	Selbstwirksamkeit
neg..online.stellen	low	6.9	neg..online.stellen	Selbstwirksamkeit
neg..online.stellen.1	med	7.3	neg..online.stellen	Selbstwirksamkeit
neg..online.stellen.2	high	7.3	neg..online.stellen	Selbstwirksamkeit
kneifen	low	5.5	kneifen	Selbstwirksamkeit
kneifen.1	med	5.4	kneifen	Selbstwirksamkeit
kneifen.2	high	5.9	kneifen	Selbstwirksamkeit
schupsen	low	5.7	schupsen	Selbstwirksamkeit
schupsen.1	med	5.6	schupsen	Selbstwirksamkeit
schupsen.2	high	6	schupsen	Selbstwirksamkeit
schlagen	low	7.8	schlagen	Selbstwirksamkeit
schlagen.1	med	7.6	schlagen	Selbstwirksamkeit
schlagen.2	high	7.7	schlagen	Selbstwirksamkeit
etwas.beschädigen	low	6.8	etwas.beschädigen	Selbstwirksamkeit
etwas.beschädigen.1	med	7	etwas.beschädigen	Selbstwirksamkeit
etwas.beschädigen.2	high	7.2	etwas.beschädigen	Selbstwirksamkeit
anschreien1	low	4.8	anschreien	Self Esteement
anschreien.11	med	5.1	anschreien	Self Esteement
anschreien.21	high	4.9	anschreien	Self Esteement
beschimpfen1	low	5.8	beschimpfen	Self Esteement
beschimpfen.11	med	5.8	beschimpfen	Self Esteement
beschimpfen.21	high	5.8	beschimpfen	Self Esteement
beleidigen1	low	6.2	beleidigen	Self Esteement
beleidigen.11	med	6.3	beleidigen	Self Esteement
beleidigen.21	high	6.2	beleidigen	Self Esteement
ausgrenzen1	low	6.4	ausgrenzen	Self Esteement
ausgrenzen.11	med	6.8	ausgrenzen	Self Esteement
ausgrenzen.21	high	6.7	ausgrenzen	Self Esteement
schlecht.reden1	low	5.7	schlecht.reden	Self Esteement
schlecht.reden.11	med	5.9	schlecht.reden	Self Esteement
schlecht.reden.21	high	5.9	schlecht.reden	Self Esteement
neg..online.stellen1	low	7.1	neg..online.stellen	Self Esteement

neg..online.stellen.11	med	7.3	neg..online.stellen	Self Esteement
neg..online.stellen.21	high	7.1	neg..online.stellen	Self Esteement
kneifen1	low	5.3	kneifen	Self Esteement
kneifen.11	med	5.5	kneifen	Self Esteement
kneifen.21	high	5.6	kneifen	Self Esteement
schupsen1	low	5.4	schupsen	Self Esteement
schupsen.11	med	5.7	schupsen	Self Esteement
schupsen.21	high	5.8	schupsen	Self Esteement
schlagen1	low	7.5	schlagen	Self Esteement
schlagen.11	med	7.6	schlagen	Self Esteement
schlagen.21	high	7.8	schlagen	Self Esteement
etwas.beschädigen1	low	7	etwas.beschädigen	Self Esteement
etwas.beschädigen.11	med	7	etwas.beschädigen	Self Esteement
etwas.beschädigen.21	high	7.2	etwas.beschädigen	Self Esteement
anschreien2	low	5.2	anschreien	Emotionale Erschöpfung
anschreien.12	med	4.9	anschreien	Emotionale Erschöpfung
anschreien.22	high	4.9	anschreien	Emotionale Erschöpfung
beschimpfen2	low	5.8	beschimpfen	Emotionale Erschöpfung
beschimpfen.12	med	5.8	beschimpfen	Emotionale Erschöpfung
beschimpfen.22	high	5.8	beschimpfen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen2	low	6.2	beleidigen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen.12	med	6.3	beleidigen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen.22	high	6.3	beleidigen	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen2	low	6.7	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen.12	med	6.8	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen.22	high	6.4	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
schlecht.reden2	low	5.9	schlecht.reden	Emotionale Erschöpfung
schlecht.reden.12	med	5.9	schlecht.reden	Emotionale Erschöpfung
schlecht.reden.22	high	5.6	schlecht.reden	Emotionale Erschöpfung
neg..online.stellen2	low	7.1	neg..online.stellen	Emotionale Erschöpfung
neg..online.stellen.12	med	7.3	neg..online.stellen	Emotionale Erschöpfung
neg..online.stellen.22	high	6.8	neg..online.stellen	Emotionale Erschöpfung
kneifen2	low	5.7	kneifen	Emotionale Erschöpfung
kneifen.12	med	5.5	kneifen	Emotionale Erschöpfung
kneifen.22	high	5.3	kneifen	Emotionale Erschöpfung
schupsen2	low	5.8	schupsen	Emotionale Erschöpfung
schupsen.12	med	5.6	schupsen	Emotionale Erschöpfung
schupsen.22	high	5.6	schupsen	Emotionale Erschöpfung

schlagen2	low	7.6	schlagen	Emotionale Erschöpfung
schlagen.12	med	7.6	schlagen	Emotionale Erschöpfung
schlagen.22	high	7.7	schlagen	Emotionale Erschöpfung
etwas.beschädigen2	low	6.9	etwas.beschädigen	Emotionale Erschöpfung
etwas.beschädigen.12	med	7.1	etwas.beschädigen	Emotionale Erschöpfung
etwas.beschädigen.22	high	7	etwas.beschädigen	Emotionale Erschöpfung
anschreien3	low	4.8	anschreien	Leistungsverlust
anschreien.13	med	5.1	anschreien	Leistungsverlust
anschreien.23	high	4.7	anschreien	Leistungsverlust
beschimpfen3	low	5.6	beschimpfen	Leistungsverlust
beschimpfen.13	med	5.9	beschimpfen	Leistungsverlust
beschimpfen.23	high	5.7	beschimpfen	Leistungsverlust
beleidigen3	low	6.1	beleidigen	Leistungsverlust
beleidigen.13	med	6.3	beleidigen	Leistungsverlust
beleidigen.23	high	6.3	beleidigen	Leistungsverlust
ausgrenzen3	low	6.7	ausgrenzen	Leistungsverlust
ausgrenzen.13	med	6.8	ausgrenzen	Leistungsverlust
ausgrenzen.23	high	6.5	ausgrenzen	Leistungsverlust
schlecht.reden3	low	5.8	schlecht.reden	Leistungsverlust
schlecht.reden.13	med	5.9	schlecht.reden	Leistungsverlust
schlecht.reden.23	high	5.8	schlecht.reden	Leistungsverlust
neg..online.stellen3	low	7.2	neg..online.stellen	Leistungsverlust
neg..online.stellen.13	med	7.3	neg..online.stellen	Leistungsverlust
neg..online.stellen.23	high	6.9	neg..online.stellen	Leistungsverlust
kneifen3	low	5.7	kneifen	Leistungsverlust
kneifen.13	med	5.4	kneifen	Leistungsverlust
kneifen.23	high	5.9	kneifen	Leistungsverlust
schupsen3	low	5.8	schupsen	Leistungsverlust
schupsen.13	med	5.6	schupsen	Leistungsverlust
schupsen.23	high	6.1	schupsen	Leistungsverlust
schlagen3	low	7.6	schlagen	Leistungsverlust
schlagen.13	med	7.6	schlagen	Leistungsverlust
schlagen.23	high	7.8	schlagen	Leistungsverlust
etwas.beschädigen3	low	7.1	etwas.beschädigen	Leistungsverlust
etwas.beschädigen.13	med	7	etwas.beschädigen	Leistungsverlust
etwas.beschädigen.23	high	6.9	etwas.beschädigen	Leistungsverlust
anschreien4	low	5.1	anschreien	sozialen Verantwortung
anschreien.14	med	5	anschreien	sozialen Verantwortung

anschreien.24	high	4.9	anschreien	sozialen Verantwortung
beschimpfen4	low	5.9	beschimpfen	sozialen Verantwortung
beschimpfen.14	med	5.8	beschimpfen	sozialen Verantwortung
beschimpfen.24	high	5.7	beschimpfen	sozialen Verantwortung
beleidigen4	low	6.5	beleidigen	sozialen Verantwortung
beleidigen.14	med	6.2	beleidigen	sozialen Verantwortung
beleidigen.24	high	6.3	beleidigen	sozialen Verantwortung
ausgrenzen4	low	6.7	ausgrenzen	sozialen Verantwortung
ausgrenzen.14	med	6.6	ausgrenzen	sozialen Verantwortung
ausgrenzen.24	high	6.9	ausgrenzen	sozialen Verantwortung
schlecht.reden4	low	5.9	schlecht.reden	sozialen Verantwortung
schlecht.reden.14	med	5.8	schlecht.reden	sozialen Verantwortung
schlecht.reden.24	high	6.1	schlecht.reden	sozialen Verantwortung
neg..online.stellen4	low	7.1	neg..online.stellen	sozialen Verantwortung
neg..online.stellen.14	med	7.2	neg..online.stellen	sozialen Verantwortung
neg..online.stellen.24	high	7.5	neg..online.stellen	sozialen Verantwortung
kneifen4	low	5.6	kneifen	sozialen Verantwortung
kneifen.14	med	5.4	kneifen	sozialen Verantwortung
kneifen.24	high	5.5	kneifen	sozialen Verantwortung
schupsen4	low	5.7	schupsen	sozialen Verantwortung
schupsen.14	med	5.6	schupsen	sozialen Verantwortung
schupsen.24	high	5.8	schupsen	sozialen Verantwortung
schlagen4	low	7.6	schlagen	sozialen Verantwortung
schlagen.14	med	7.6	schlagen	sozialen Verantwortung
schlagen.24	high	7.7	schlagen	sozialen Verantwortung
etwas.beschädigen4	low	6.9	etwas.beschädigen	sozialen Verantwortung
etwas.beschädigen.14	med	7	etwas.beschädigen	sozialen Verantwortung
etwas.beschädigen.24	high	7.2	etwas.beschädigen	sozialen Verantwortung

	Personlichkeit	value	variable	group
verspotten	low	0.1228	verspotten	Selbstwirksamkeit
verspotten.1	med	0.127	verspotten	Selbstwirksamkeit
verspotten.2	high	0.1364	verspotten	Selbstwirksamkeit
sexuell.gefärbte.Beleidigungen	low	0.069	sexuell gefärbte Beleidigungen	Selbstwirksamkeit
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.1	med	0.1093	sexuell gefärbte Beleidigungen	Selbstwirksamkeit
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.2	high	0.1515	sexuell gefärbte Beleidigungen	Selbstwirksamkeit

auslachen	low	0.3103	auslachen	Selbstwirksamkeit
auslachen.1	med	0.2733	auslachen	Selbstwirksamkeit
auslachen.2	high	0.1642	auslachen	Selbstwirksamkeit
beleidigen	low	0.2586	beleidigen	Selbstwirksamkeit
beleidigen.1	med	0.2806	beleidigen	Selbstwirksamkeit
beleidigen.2	high	0.1912	beleidigen	Selbstwirksamkeit
erpressen	low	0.0169	erpressen	Selbstwirksamkeit
erpressen.1	med	0.0164	erpressen	Selbstwirksamkeit
erpressen.2	high	0	erpressen	Selbstwirksamkeit
schriftlich.belästigen	low	0	schriftlich belästigen	Selbstwirksamkeit
schriftlich.belästigen.1	med	0.0436	schriftlich belästigen	Selbstwirksamkeit
schriftlich.belästigen.2	high	0.0147	schriftlich belästigen	Selbstwirksamkeit
neg..Texte.öffentlich.online	low	0.093	neg. Texte öffentlich/online	Selbstwirksamkeit
neg..Texte.öffentlich.online.1	med	0.0431	neg. Texte öffentlich/online	Selbstwirksamkeit
neg..Texte.öffentlich.online.2	high	0.0328	neg. Texte öffentlich/online	Selbstwirksamkeit
beschädigen.Fremdeigentum	low	0.1667	beschädigen Fremdeigentum	Selbstwirksamkeit
beschädigen.Fremdeigentum.1	med	0.0825	beschädigen Fremdeigentum	Selbstwirksamkeit
beschädigen.Fremdeigentum.2	high	0.0588	beschädigen Fremdeigentum	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen	low	0.1667	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen.1	med	0.1246	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
ausgrenzen.2	high	0.0455	ausgrenzen	Selbstwirksamkeit
aufbringen	low	0.2642	aufbringen	Selbstwirksamkeit
aufbringen.1	med	0.1528	aufbringen	Selbstwirksamkeit
aufbringen.2	high	0.1045	aufbringen	Selbstwirksamkeit
Geschlechtsteile.berühren	low	0	Geschlechtsteile berühren	Selbstwirksamkeit
Geschlechtsteile.berühren.1	med	0.0098	Geschlechtsteile berühren	Selbstwirksamkeit
Geschlechtsteile.berühren.2	high	0	Geschlechtsteile berühren	Selbstwirksamkeit
physische.Übergriffe	low	0.0833	physische Übergriffe	Selbstwirksamkeit
physische.Übergriffe.1	med	0.0479	physische Übergriffe	Selbstwirksamkeit
physische.Übergriffe.2	high	0.0147	physische Übergriffe	Selbstwirksamkeit
physisch.bedrohen	low	0.0508	physisch bedrohen	Selbstwirksamkeit
physisch.bedrohen.1	med	0.0543	physisch bedrohen	Selbstwirksamkeit

physisch.bedrohen.2	high	0	physisch bedrohen	Selbstwirksamkeit
physische.Verletzungen	low	0	physische Verletzungen	Selbstwirksamkeit
physische.Verletzungen.1	med	0.0128	physische Verletzungen	Selbstwirksamkeit
physische.Verletzungen.2	high	0	physische Verletzungen	Selbstwirksamkeit
Arzt.aufsuchen	low	0	Arzt aufsuchen	Selbstwirksamkeit
Arzt.aufsuchen.1	med	0.0288	Arzt aufsuchen	Selbstwirksamkeit
Arzt.aufsuchen.2	high	0	Arzt aufsuchen	Selbstwirksamkeit
verspotten1	low	0.2143	verspotten	Self Esteement
verspotten.11	med	0.0965	verspotten	Self Esteement
verspotten.21	high	0.1379	verspotten	Self Esteement
sexuell.gefärbte.Beleidigungen1	low	0.1882	sexuell gefärbte Beleidigungen	Self Esteement
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.11	med	0.0728	sexuell gefärbte Beleidigungen	Self Esteement
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.21	high	0.1461	sexuell gefärbte Beleidigungen	Self Esteement
auslachen1	low	0.4118	auslachen	Self Esteement
auslachen.11	med	0.2557	auslachen	Self Esteement
auslachen.21	high	0.1348	auslachen	Self Esteement
beleidigen1	low	0.4	beleidigen	Self Esteement
beleidigen.11	med	0.2481	beleidigen	Self Esteement
beleidigen.21	high	0.1798	beleidigen	Self Esteement
erpressen1	low	0.0357	erpressen	Self Esteement
erpressen.11	med	0.0116	erpressen	Self Esteement
erpressen.21	high	0	erpressen	Self Esteement
schriftlich.belästigen1	low	0.0617	schriftlich belästigen	Self Esteement
schriftlich.belästigen.11	med	0.0233	schriftlich belästigen	Self Esteement
schriftlich.belästigen.21	high	0.0345	schriftlich belästigen	Self Esteement
neg..Texte.öffentlich.online1	low	0.0746	neg. Texte öffentlich/online	Self Esteement
neg..Texte.öffentlich.online.11	med	0.0463	neg. Texte öffentlich/online	Self Esteement
neg..Texte.öffentlich.online.21	high	0.0263	neg. Texte öffentlich/online	Self Esteement
beschädigen.Fremdeigentum1	low	0.0976	beschädigen Fremdeigentum	Self Esteement
beschädigen.Fremdeigentum.11	med	0.0989	beschädigen Fremdeigentum	Self Esteement
beschädigen.Fremdeigentum.21	high	0.0581	beschädigen Fremdeigentum	Self Esteement
ausgrenzen1	low	0.1728	ausgrenzen	Self Esteement

ausgrenzen.11	med	0.1055	ausgrenzen	Self Esteement
ausgrenzen.21	high	0.1023	ausgrenzen	Self Esteement
aufbringen1	low	0.2927	aufbringen	Self Esteement
aufbringen.11	med	0.156	aufbringen	Self Esteement
aufbringen.21	high	0.0449	aufbringen	Self Esteement
Geschlechtsteile.berühren1	low	0.0353	Geschlechtsteile berühren	Self Esteement
Geschlechtsteile.berühren.11	med	0	Geschlechtsteile berühren	Self Esteement
Geschlechtsteile.berühren.21	high	0	Geschlechtsteile berühren	Self Esteement
physische.Übergriffe1	low	0.0455	physische Übergriffe	Self Esteement
physische.Übergriffe.11	med	0.0492	physische Übergriffe	Self Esteement
physische.Übergriffe.21	high	0.0449	physische Übergriffe	Self Esteement
physisch.bedrohen1	low	0.1047	physisch bedrohen	Self Esteement
physisch.bedrohen.11	med	0.0303	physisch bedrohen	Self Esteement
physisch.bedrohen.21	high	0.0333	physisch bedrohen	Self Esteement
physische.Verletzungen1	low	0.0353	physische Verletzungen	Self Esteement
physische.Verletzungen.11	med	0	physische Verletzungen	Self Esteement
physische.Verletzungen.21	high	0.0111	physische Verletzungen	Self Esteement
Arzt.aufsuchen1	low	0.0345	Arzt aufsuchen	Self Esteement
Arzt.aufsuchen.11	med	0.0226	Arzt aufsuchen	Self Esteement
Arzt.aufsuchen.21	high	0	Arzt aufsuchen	Self Esteement
verspotten2	low	0.1	verspotten	Emotionale Erschöpfung
verspotten.12	med	0.1318	verspotten	Emotionale Erschöpfung
verspotten.22	high	0.1356	verspotten	Emotionale Erschöpfung
sexuell.gefärbte.Beleidigungen2	low	0.1356	sexuell gefärbte Beleidigungen	Emotionale Erschöpfung
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.12	med	0.0889	sexuell gefärbte Beleidigungen	Emotionale Erschöpfung
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.22	high	0.1967	sexuell gefärbte Beleidigungen	Emotionale Erschöpfung
auslachen2	low	0.2	auslachen	Emotionale Erschöpfung
auslachen.12	med	0.2532	auslachen	Emotionale Erschöpfung
auslachen.22	high	0.3667	auslachen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen2	low	0.1667	beleidigen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen.12	med	0.2555	beleidigen	Emotionale Erschöpfung
beleidigen.22	high	0.4068	beleidigen	Emotionale Erschöpfung

erpressen2	low	0	erpressen	Emotionale Erschöpfung
erpressen.12	med	0.0194	erpressen	Emotionale Erschöpfung
erpressen.22	high	0	erpressen	Emotionale Erschöpfung
schriftlich.belästigen2	low	0	schriftlich belästigen	Emotionale Erschöpfung
schriftlich.belästigen.12	med	0.0453	schriftlich belästigen	Emotionale Erschöpfung
schriftlich.belästigen.22	high	0	schriftlich belästigen	Emotionale Erschöpfung
neg..Texte.öffentlich.online2	low	0.0185	neg. Texte öffentlich/online	Emotionale Erschöpfung
neg..Texte.öffentlich.online.12	med	0.0547	neg. Texte öffentlich/online	Emotionale Erschöpfung
neg..Texte.öffentlich.online.22	high	0.0408	neg. Texte öffentlich/online	Emotionale Erschöpfung
beschädigen.Fremdeigentum2	low	0.0517	beschädigen Fremdeigentum	Emotionale Erschöpfung
beschädigen.Fremdeigentum.12	med	0.0863	beschädigen Fremdeigentum	Emotionale Erschöpfung
beschädigen.Fremdeigentum.22	high	0.15	beschädigen Fremdeigentum	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen2	low	0.0833	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen.12	med	0.1104	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
ausgrenzen.22	high	0.193	ausgrenzen	Emotionale Erschöpfung
aufbringen2	low	0.0169	aufbringen	Emotionale Erschöpfung
aufbringen.12	med	0.165	aufbringen	Emotionale Erschöpfung
aufbringen.22	high	0.2712	aufbringen	Emotionale Erschöpfung
Geschlechtsteile.berühren2	low	0	Geschlechtsteile berühren	Emotionale Erschöpfung
Geschlechtsteile.berühren.12	med	0.0096	Geschlechtsteile berühren	Emotionale Erschöpfung
Geschlechtsteile.berühren.22	high	0	Geschlechtsteile berühren	Emotionale Erschöpfung
physische.Übergriffe2	low	0.0492	physische Übergriffe	Emotionale Erschöpfung
physische.Übergriffe.12	med	0.0409	physische Übergriffe	Emotionale Erschöpfung
physische.Übergriffe.22	high	0.0806	physische Übergriffe	Emotionale Erschöpfung
physisch.bedrohen2	low	0.0333	physisch bedrohen	Emotionale Erschöpfung
physisch.bedrohen.12	med	0.0282	physisch bedrohen	Emotionale Erschöpfung
physisch.bedrohen.22	high	0.1475	physisch bedrohen	Emotionale Erschöpfung
physische.Verletzungen2	low	0.0167	physische Verletzungen	Emotionale Erschöpfung
physische.Verletzungen.12	med	0.0095	physische Verletzungen	Emotionale Erschöpfung
physische.Verletzungen.22	high	0	physische Verletzungen	Emotionale Erschöpfung
Arzt.aufsuchen2	low	0	Arzt aufsuchen	Emotionale Erschöpfung
Arzt.aufsuchen.12	med	0.0189	Arzt aufsuchen	Emotionale Erschöpfung

Arzt.aufsuchen.22	high	0.0476	Arzt aufsuchen	Emotionale Erschöpfung
verspotten3	low	0.0645	verspotten	Leistungsverlust
verspotten.13	med	0.1455	verspotten	Leistungsverlust
verspotten.23	high	0.0889	verspotten	Leistungsverlust
sexuell.gefärbte.Beleidigungen3	low	0.0645	sexuell gefärbte Beleidigungen	Leistungsverlust
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.13	med	0.1155	sexuell gefärbte Beleidigungen	Leistungsverlust
sexuell.gefärbte.Beleidigungen.23	high	0.1364	sexuell gefärbte Beleidigungen	Leistungsverlust
auslachen3	low	0.0952	auslachen	Leistungsverlust
auslachen.13	med	0.2683	auslachen	Leistungsverlust
auslachen.23	high	0.4444	auslachen	Leistungsverlust
beleidigen3	low	0.127	beleidigen	Leistungsverlust
beleidigen.13	med	0.2561	beleidigen	Leistungsverlust
beleidigen.23	high	0.5111	beleidigen	Leistungsverlust
erpressen3	low	0	erpressen	Leistungsverlust
erpressen.13	med	0.0187	erpressen	Leistungsverlust
erpressen.23	high	0	erpressen	Leistungsverlust

	Personlichkeit	value	variable	group
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	low	5.9	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.1	med	6.8	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.2	high	7.3	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Täterinnen.Tätern	low	6.2	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.1	med	7.1	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.2	high	7.5	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Opfern	low	5.8	Reden.mit.Opfern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Opfern.1	med	6.8	Reden.mit.Opfern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Opfern.2	high	7.4	Reden.mit.Opfern	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	low	5.8	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.1	med	6.6	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.2	high	6.9	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Lehrpersonen	low	6	Reden.mit.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Lehrpersonen.1	med	6.7	Reden.mit.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit

Reden.mit.Lehrpersonen.2	high	7.1	Reden.mit.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	low	6.3	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.1	med	6.8	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.2	high	6.8	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	low	5.4	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.1	med	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.2	high	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	low	6.2	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.1	med	6.7	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.2	high	7	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	low	6.4	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.1	med	6.8	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.2	high	6.8	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Lehrpersonen	low	6.7	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Lehrpersonen.1	med	7	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Lehrpersonen.2	high	7.3	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	low	6.6	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.1	med	6.9	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.2	high	6.9	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Selbstwirksamkeit
Therapie	low	5.9	Therapie	Selbstwirksamkeit
Therapie.1	med	5.9	Therapie	Selbstwirksamkeit
Therapie.2	high	5.9	Therapie	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Opfer	low	3.2	Klassenwechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Opfer.1	med	3.8	Klassenwechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Opfer.2	high	4.3	Klassenwechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Täter.innen	low	4.4	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Täter.innen.1	med	4.7	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit
Klassenwechsel.der.Täter.innen.2	high	5	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit
Schulhauswechsel.der.Opfer	low	3.6	Schulhauswechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Schulhauswechsel.der.Opfer.1	med	3.8	Schulhauswechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Schulhauswechsel.der.Opfer.2	high	4.2	Schulhauswechsel.der.Opfer	Selbstwirksamkeit
Schulhauswechsel.der.Täter.innen	low	5.3	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit

Schulhauswechsel.der.Täter.innen.1	med	5.1	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit
Schulhauswechsel.der.Täter.innen.2	high	4.8	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Selbstwirksamkeit
Angriffe.ignorieren	low	1.4	Angriffe.ignorieren	Selbstwirksamkeit
Angriffe.ignorieren.1	med	1.6	Angriffe.ignorieren	Selbstwirksamkeit
Angriffe.ignorieren.2	high	1.8	Angriffe.ignorieren	Selbstwirksamkeit
Sich.selber.wehren	low	4.2	Sich.selber.wehren	Selbstwirksamkeit
Sich.selber.wehren.1	med	4.4	Sich.selber.wehren	Selbstwirksamkeit
Sich.selber.wehren.2	high	4.6	Sich.selber.wehren	Selbstwirksamkeit
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden1	low	6.6	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.11	med	6.8	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.21	high	6.9	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement
Reden.mit.Täterinnen.Tätern1	low	7	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Self Esteement
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.11	med	7	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Self Esteement
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.21	high	7.1	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Self Esteement
Reden.mit.Opfern1	low	6.7	Reden.mit.Opfern	Self Esteement
Reden.mit.Opfern.11	med	6.7	Reden.mit.Opfern	Self Esteement
Reden.mit.Opfern.21	high	6.9	Reden.mit.Opfern	Self Esteement
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten1	low	6.5	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.11	med	6.5	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.21	high	6.7	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Reden.mit.Lehrpersonen1	low	6.5	Reden.mit.Lehrpersonen	Self Esteement
Reden.mit.Lehrpersonen.11	med	6.6	Reden.mit.Lehrpersonen	Self Esteement
Reden.mit.Lehrpersonen.21	high	6.8	Reden.mit.Lehrpersonen	Self Esteement
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden1	low	6.7	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.11	med	6.7	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.21	high	6.9	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen1	low	5.9	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Self Esteement
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.11	med	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Self Esteement
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.21	high	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Self Esteement
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden1	low	6.4	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.11	med	6.7	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.21	high	6.8	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Self Esteement

Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten1	low	6.7	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.11	med	6.7	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.21	high	6.9	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Self Esteement
Unterstützung.von.Lehrpersonen1	low	6.9	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Self Esteement
Unterstützung.von.Lehrpersonen.11	med	7	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Self Esteement
Unterstützung.von.Lehrpersonen.21	high	7.3	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Self Esteement
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden1	low	6.8	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.11	med	6.8	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.21	high	7	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Self Esteement
Therapie1	low	6.1	Therapie	Self Esteement
Therapie.11	med	5.8	Therapie	Self Esteement
Therapie.21	high	6.1	Therapie	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Opfer1	low	3.8	Klassenwechsel.der.Opfer	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Opfer.11	med	3.7	Klassenwechsel.der.Opfer	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Opfer.21	high	3.8	Klassenwechsel.der.Opfer	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Täter.innen1	low	4.6	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Täter.innen.11	med	4.6	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Klassenwechsel.der.Täter.innen.21	high	5	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Opfer1	low	3.9	Schulhauswechsel.der.Opfer	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Opfer.11	med	3.9	Schulhauswechsel.der.Opfer	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Opfer.21	high	3.7	Schulhauswechsel.der.Opfer	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Täter.innen1	low	4.8	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Täter.innen.11	med	5.1	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Schulhauswechsel.der.Täter.innen.21	high	5.2	Schulhauswechsel.der.Täter.innen	Self Esteement
Angriffe.ignorieren1	low	1.9	Angriffe.ignorieren	Self Esteement
Angriffe.ignorieren.11	med	1.5	Angriffe.ignorieren	Self Esteement
Angriffe.ignorieren.21	high	1.7	Angriffe.ignorieren	Self Esteement
Sich.selber.wehren1	low	4.6	Sich.selber.wehren	Self Esteement
Sich.selber.wehren.11	med	4.4	Sich.selber.wehren	Self Esteement
Sich.selber.wehren.21	high	4.2	Sich.selber.wehren	Self Esteement
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden2	low	7.1	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.12	med	6.8	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung

Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.22	high	6.5	Reden.mit.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Täterinnen.Tätern2	low	7.3	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.12	med	7	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Täterinnen.Tätern.22	high	6.9	Reden.mit.Täterinnen.Tätern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Opfern2	low	7	Reden.mit.Opfern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Opfern.12	med	6.7	Reden.mit.Opfern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Opfern.22	high	6.5	Reden.mit.Opfern	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten2	low	6.9	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.12	med	6.5	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten.22	high	6.4	Reden.mit.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Lehrpersonen2	low	6.7	Reden.mit.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Lehrpersonen.12	med	6.7	Reden.mit.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Lehrpersonen.22	high	6.4	Reden.mit.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden2	low	6.7	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.12	med	6.7	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Schulsozialarbeitenden.22	high	6.7	Reden.mit.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen2	low	5.8	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.12	med	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Emotionale Erschöpfung
Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen.22	high	6	Reden.mit.Psychologinnen.Psychologen	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden2	low	6.8	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.12	med	6.7	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden.22	high	6.6	Unterstützung.von.Mitschülerinnen.Mitschülern.bzw..Zuschauenden	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten2	low	6.8	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.12	med	6.7	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten.22	high	6.6	Unterstützung.von.Eltern.Erziehungsberechtigten	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Lehrpersonen2	low	7	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Lehrpersonen.12	med	7	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Lehrpersonen.22	high	6.8	Unterstützung.von.Lehrpersonen	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden2	low	6.7	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.12	med	6.9	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden.22	high	6.7	Unterstützung.von.Schulsozialarbeitenden	Emotionale Erschöpfung
Therapie2	low	5.6	Therapie	Emotionale Erschöpfung

Therapie.12	med	5.9	Therapie	Emotionale Erschöpfung
Therapie.22	high	6	Therapie	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Opfer2	low	4.1	Klassenwechsel.der.Opfer	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Opfer.12	med	3.7	Klassenwechsel.der.Opfer	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Opfer.22	high	3.7	Klassenwechsel.der.Opfer	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Täter.innen2	low	4.9	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Täter.innen.12	med	4.7	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Emotionale Erschöpfung
Klassenwechsel.der.Täter.innen.22	high	4.7	Klassenwechsel.der.Täter.innen	Emotionale Erschöpfung

iv. Fragebogen und Datensatz auf CD

Auf der CD sind folgende Daten:

- Fragebogen
- Datensatz R
- Datensatz SPSS
- Beschreibung der Variablen